Schreibentwicklung und Textproduktion

Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung

Michael Becker-Mrotzek

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2004

ISBN 3 - 936656 - 07 - X

http://www.verlag-gespraechsforschung.de

Hinweis: Diese PDF-Datei ist im Layout identisch mit der ersten, als Print erschienenen Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben also gültig.

Inhalt

I Theoretische Grundlegung

1. Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit den Problemen und Schwierigkeiten der Schreibentwicklung, d.h. mit der Frage, wie Menschen lernen, Texte zu verfassen. Seit einiger Zeit wendet sich die Forschung in unterschiedlichen Disziplinen verstärkt der Ontogenese des Schreibens zu. Dabei bilden hier wie in anderen Ländern manifeste Probleme des Lehrens und Lernens einen wichtigen Hintergrund. Oftmals werden hierfür Stichworte wie *Schreibkrise* oder *Krise der Schriftkultur* bemüht. Solche kritischen Einschätzungen über das Schreibvermögen der nachkommenden Generation sind historisch nicht neu. Dennoch ist es erstaunlich, wie wenig gesicherte Erkenntnisse bis heute darüber existieren, wie Menschen schreibenlernen. Noch immer stammt das meiste Wissen hierüber aus der schulischen Praxis des Schreib- bzw. Aufsatzunterrichts. Wissenschaftliche Arbeiten, die systematisch und empirisch die Schreibentwicklung untersuchen, gibt es in nennenswertem Umfang erst seit einigen Jahren.

Wesentlichen Anteil hieran hat die in den anglo-amerikanischen Ländern entstandene *Schreibforschung*. Durch den hohen Anteil psychologischer Untersuchungen wurde das Schreiben zum Gegenstand empirischer Methoden. Insbesondere der Schreibprozeß, d.h. die Phase der Textherstellung, geriet so in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Suche nach Formulierungen, Pausenzeiten, Schreibstrategien und andere Prozeßvarianten wurden untersucht; demgegenüber trat der Text als Ziel und Resultat des Schreibens zeitweise in den Hintergrund. Schreibenlernen erscheint so als ein Prozeß der Aneignung von Problemlösestrategien. Die vorliegende Arbeit erfaßt demgegenüber die Schreibentwicklung als einen spezifisch sprachlichen Lernprozeß, als eigenständige Fortsetzung des kindlichen Spracherwerbs. Die Frage, wie Menschen schreibenlernen, ist weder trivial noch einfach zu beantworten. Bevor diese Frage beantwortet werden kann, müssen zuvor eine Reihe anderer geklärt sein. Es ist offensichtlich und unbestreitbar, daß sich Texte von jungen Kindern und erfahrenen erwachsenen Schreibern in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Dennoch sind weder die Unterschiede noch die Wege auf der Entwicklung zu kompetenten Schreibern einfach zu beschreiben. Eine Möglichkeit zeigt die Schreibforschung, die beobachtet, wie Schreiber unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Fertigkeitsniveaus Texte verfassen. Aus den erkennbaren Unterschieden in der Art und Weise, Gedanken zu erzeugen und anzuordnen, Inhalte zu formulieren, Texte zu planen und zu revidieren, ziehen sie Schlüsse auf die zugrunde liegenden kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten.

Ein anderer Weg soll in dieser Arbeit gegangen werden. Nicht die Prozesse des Schreibens bilden den Ausgangspunkt und alleinigen Gegenstand der Arbeit, sondern geschriebene Texte. Sie als manifeste Resultate eines vorausgegangenen sprachlichen Produktionsprozesses sollen Auskunft geben über eben jene zugrundeliegenden Prozesse. Ein solches Vorgehen erfordert linguistische Methoden und Verfahren, die es erlauben, aus fertigen Texten auf die Prozesse ihres Entstehens zu schließen. Das stößt aus vielerlei Gründen auf Probleme. Die Linguistik untersucht traditionell eher die Systematik kleinerer Einheiten, so daß lange Zeit der Satz als größte sprachliche Einheit im Zentrum der Forschung stand. Die

strukturalistische Linguistik ist überwiegend an dem abstrakten Sprachsystem interessiert, die Sprachverwendung wird, wenn überhaupt, als Performanzphänomen zu den Randbereichen der Linguistik gezählt. Der Text geriet erst im Rahmen der sog. pragmatischen Wende, zusammen mit gesprochenen Äußerungen, ins Blickfeld der Linguistik. Zwar können die Textlinguistik und die Pragmatik zwischenzeitlich als etablierte Teildisziplinen der Linguistik gelten; aber dennoch bestehen bezüglich der Analyse empirisch vorfindlicher Texte große Desiderata. Probleme sind aber auch deshalb zu erwarten, weil sich bisher weder die strukturelle noch die funktionale Linguistik in nennenswertem Umfang den sprachlichen Produkten von Kindern jenseits des frühen Spracherwerbs gewidmet hat. Wie Kinder nach Abschluß des primären Spracherwerbs, also etwa ab einem Alter von vier bis fünf Jahren, sprachlich kommunizieren und wie sie ihr sprachliches Wissen bzw. ihre kommunikativen Fertigkeiten ausbauen, ist weitgehend unerforscht. Aus diesem Grund fehlt es an entwicklungssensitiven linguistischen Kategorien für die Textanalyse.

1.1 Aufbau und Lesehinweise

Grundlage der Untersuchung bildet ein umfangreiches Textkorpus von SchreiberInnen unterschiedlichen Alters, die in einem Schreibexperiment die Aufgabe hatten, für eine digitale Stoppuhr eine Bedienungsanleitung zu verfassen. Das Altersspektrum reicht dabei vom Ende der Grundschulzeit über die Sekundarstufen I und II bis hin zu erwachsenen SchreiberInnen in der Hochschule und der Technischen Dokumentation; damit sind vom Schreibanfänger bis zum spezialisierten technischen Redakteur alle relevanten Fertigkeitsniveaus vertreten.

Die Darstellung der Arbeit ist eher zusammenfassend-summativ, so daß es möglich ist, einzelne Abschnitte isoliert zu lesen oder auch zu überspringen. Im ersten Teil (I) werden die theoretischen Grundlagen entwickelt. Den Anfang machen für die Arbeit so grundlegende Begriffe wie *Sprachliches Handeln*, *Text* und *Schreiben*, die unter Rückgriff auf die funktionale Pragmatik und mit Blick auf die geplante Entwicklungsuntersuchung bestimmt werden (§2). Im dritten Kapitel werden einige zentrale Ergebnisse der *Entwicklungspsychologie* sowie zur *sozialen Kognition* vorgestellt. Das vierte Kapitel ordnet die Schreibentwicklung in unterschiedliche Kontexte ein: Begonnen wird mit der Frage, welche Bedeutung die Interaktion für den *kindlichen Spracherwerb* hat. Denn die Einsamkeit des Schreibens ist eine der zentralen Schwierigkeiten der Textproduktion. Es folgt eine knappe Skizze des *Schriftspracherwerbs* (i.e. Erstlesen und Erstschreiben), der analytisch von der *Schreibentwicklung* geschieden wird. In Abschnitt 4.3 wird das Schreiben in den institutionellen Kontext des *Aufsatzunterrichts* gestellt; dabei geht es auch um die der Didaktik impliziten Konzepte von Schreibentwicklung. Mit der *Schreibforschung* wird im vierten Punkt ein wesentlicher Bezugspunkt dieser Arbeit vorgestellt. Neben zentralen Ergebnissen findet sich hier eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Methodologie. Den Abschluß bildet eine Übersicht über den aktuellen Kenntnisstand zur *Schreibentwicklung*, der auch die *Instruktionsfähigkeit* einschließt.

Im zweiten Teil (II) folgt die Darstellung der empirischen Untersuchung, die im fünften Kapitel mit einer *handlungstheoretischen Analyse* der Tätigkeit „Uhrbedienung“ bzw. „Zeitmessen“ beginnt. Das sechste Kapitel beschreibt dann die *mündliche Instruktion* als eine komplexe sprachliche Handlung. Im zentralen siebten Kapitel wird die *schriftliche Bedienungsanleitung* als spezifische Textart detailliert rekonstruiert. Hier werden die wichtigsten Bestandteile sowie die sprachlichen Mittel ihrer Realisierung ermittelt. Nachdem im achten Kapitel das *Textkorpus* vor-

gestellt wurde, folgt im neunten die Untersuchung zur *Schreibentwicklung*. Mit Hilfe der zuvor rekonstruierten Textstruktur wird nun ermittelt, worin sich die Texte der verschiedenen Altersstufen und Fertigkeitsniveaus unterscheiden. Die Ergbnisse münden im zehnten Kapitel in eine eigene Entwicklungsfolge.

Für das Verständnis der Untersuchung der Schreibentwicklung zentral sind die Kapitel 2, 4.1, 7, 9 und 10, soweit die Arbeiten zur Schreibforschung und zur Handlungstheorie bekannt sind. Die übrigen Kapitel können auch selbständig als thematische Einführungen gelesen werden.

1.2 Zusammenfassende Argumentation

Die Arbeit sucht einen eigenen, linguistisch begründeten Zugang zur Schreibentwicklung. Schreiben wird dabei - anders als in vielen psychologisch orientierten Arbeiten der Schreibforschung - nicht so sehr als ein Problemlöseprozeß verstanden, sondern eher als eine spezifische kommunikative Handlung, die sich etablierter sprachlicher Strukturen bedient. Ausgangspunkt der Argumentation ist die Annahme, daß Sprache in Form von *Handlungsmustern* bewährte Formen für die mündliche wie schriftliche Kommunikation bereitstellt. Kommunikative Aufgaben stellen sich den Handelnden daher nicht jedesmal neu als Problem, sondern als wiederholt auftretende Fälle kommunikativer Bedürfnisse, für die gesellschaftlich entwickelte Standardlösungen bereitstehen. Texte sind in diesem Sinne ein bewährter Standard der schriftlichen Kommunikation, die Lösungen für das Problem enthalten, über Raum und Zeit hinweg zu kommunizieren. Ähnlich den verschiedenen Diskurstypen stellen die Texte Verfahren für die Bewältigung der unterschiedlichen schriftlichen Kommunikationsanlässe bereit.

Die exemplarisch untersuchte Textart „Bedienungsanleitung“ dient ganz wesentlich dem Zweck, ein bestimmtes Bedienungswissen für den Umgang mit einem technischen Gerät zu vermitteln. Sie soll einen Unkundigen in der Gerätebedienung anleiten. Zu diesem Zweck setzt sie sich aus so verschiedenen Elementen wie *Anweisungen*, *Erklärungen* oder der *Angabe von Bedienungsmöglichkeiten* zusammen, für die jeweils spezifische sprachliche Mittel bereit stehen. Hierzu gehören etwa *Imperativ*- und *Infinitivkonstruktionen* sowie *Aussage*- und *Konditionalsätze*. Bedienungsanleitungen sind also komplexe, schriftsprachlich realisierte Handlungen mit einem eigenen Zweck. Die Kenntnis ihrer sprachlichen Strukturen und Funktionen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Untersuchung der Schreibentwicklung.

Schreiben - verstanden als Poduktion von Texten - ist selber eine komplexe Handlung, die Kinder und Anfänger zunächst überfordert. Die Kommunikation über Raum und Zeit hinweg mit einem nur vorgestellten Partner verlangt besondere kognitive Fähigkeiten, u.a. die der Perspektivenübernahme. Hinzu kommen so grundlegende Fertigkeiten wie das Beherrschen der Schrift (i.e. Schreibmotorik und Orthographie), die anfangs die gesamte Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, gleichwohl jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit sind. Die Untersuchung wird zeigen, wie sich Schreiber in ihrer Entwicklung der Textarten bedienen, um ihre Schreibaufgaben zu bewältigen. Die anfängliche Beschränkung auf zentrale Aspekte weicht mit zunehmender Schreiberfahrung und der sich ebenfalls entwickelnden sozialen Kognition der immer vollständigeren Realisierung der Textart Bedienungsanleitung. Schreibentwicklung bedeutet in diesem Sinne die schrittweise Aneignung gesellschaftlicher Formen des Sprachgebrauchs.

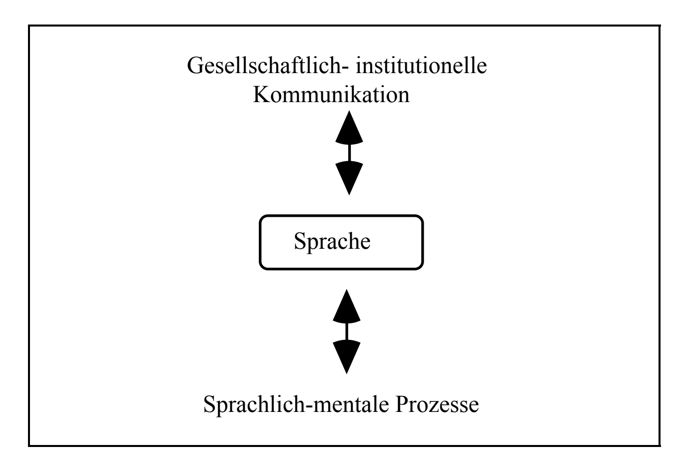
2. Sprachliches Handeln und seine Untersuchung

In vielen Arbeiten zum sprachlichen Handeln und zur Schreibentwicklung wird häufig unterstellt, die zentralen Begriffe wie *Sprache* und *Kommunikation*, *Sprechen* und *Schreiben* oder *Text* und *Diskurs/Gespräch* sowie die davon abgeleiteten Begriffe wie *Schreibprozeß*, *Texthandlung* oder *Kontext* seien hinreichend geklärt. Angesichts der Komplexität von Sprache und der sehr grundlegenden Kontroverse innerhalb der Linguistik über die Konstitution ihres Gegenstandes erscheint es mir erforderlich, vorab grundlegende Begriffe sowie einige methodologische Grundannahmen zu klären. Das soll in der Weise geschehen, daß zunächst einige Basisbegriffe entwickelt werden, aus denen dann nachgeordnete Begriffe abgeleitet werden. So wird zunächst das Verhältnis von Sprache und Kommunikation behandelt, bevor die Spezifik von schriftlicher Kommunikation und von Texten dargestellt wird. Den Abschluß bilden Überlegungen zur Methodologie, die sich aus den zuvor dargelegten Grundannahmen ergeben.

2.1 Interaktion, Kommunikation und Sprache

In der vorliegenden Untersuchung geht es um zwei grundsätzlich voneinander zu unterscheidende Formen menschlichen Handels: nämlich um praktische Handlungen einerseits und um sprachliche Handlungen andererseits. Die zugrunde liegenden Bedienungsanleitungen beziehen sich auf eine praktische Handlung, i.e. die Bedienung des Werkzeugs „Stoppuhr". Hierbei handelt es sich um eine spezifische nicht-sprachliche, eben praktische Handlung. Die schriftliche Bedienungsanleitung und die mündliche Instruktion dagegen sind sprachliche Handlungen; sie dienen der Vermittlung des erforderlichen Wissens, um die Uhr zu bedienen. Damit wird zugleich das Verhältnis der beiden Handlungsformen zueinander sichtbar: Die sprachlichen Handlungen sind eingebunden in größere praktische Tätigkeitszusammenhänge. Für die Untersuchung ist es daher nötig, Analysekategorien zur Verfügung zu haben, die diesen Zusammenhang von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen berücksichtigen.

Grundlegend für die vorliegende Untersuchung sind die elementaren Annahmen über das Verhältnis von Sprache, Kommunikation und Interaktion. Der Sprache kommt dabei ein zentraler Vermittlungsprozeß zu: Sie ist einmal bezogen auf die Prozesse gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation; und zum anderen ist sie bezogen auf die sprachlich-mentalen Prozesse der Handelnden. Die folgende Abbildung faßt das zusammen:



(Abb. 1: Sprachbegriff)

Sprache ist einmal systematisch bezogen auf kollektive Tätigkeitszusammenhänge, aus denen sie auch phylogenetisch hervorgegangen ist. Der Mensch ist aufgrund seiner anthropologischen Voraussetzungen auf die Interaktion mit anderen angewiesen; nur in der Gemeinschaft mit anderen liegen die Möglichkeiten für die erforderlichen umfassenden Tätigkeiten zur Produktion und Reproduktion menschlichen Lebens. Der Mensch ist von Natur aus ein soziales, auf das gemeinsame Handeln mit anderen angewiesenes Wesen. Die „Interaktion", d.h. das gemeinsame Tätigsein zur Lebensbewältigung, ist eine der Grundbestimmungen des Menschen. Hier liegen die Voraussetzungen für alle Formen der Individualisierung und Freiheit.

Eng verbunden mit der Interaktion ist die Kommunikation, die eine besondere Form der menschlichen Interaktion darstellt. Kommunikation meint die auf Verständigung zielenden Handlungen der Beteiligten; hierfür stehen unterschiedliche Kommunikationssysteme zur Verfügung, wie auch ein Blick in das Tierreich zeigt. Kommunikation dient dazu, die Tätigkeiten einzelner Individuen im Kontext eines übergeordneten gemeinschaftlichen Tätigkeitszusammenhangs zu koordinieren. Hierzu eignet sich in einfachen Fällen ein begrenztes Inventar an vokalischen oder motorischen Gesten, etwa Schreie und Zeigegesten. Menschliche Kommunikation zeichnet sich demgegenüber durch die Verwendung eines komplexen Zeichensystems aus: die Sprache. Die Sprache als spezifisch humanes Kennzeichen ist Bestandteil eines umfassenderen Kommunikationssystems, zu dem neben den Gesten insbesondere auch die nonverbalen Kommunikationsmittel zählen. Sprache ist das zentrale Mittel der Verständigung, so daß menschliche Kommunikation ohne Sprache nicht mehr vorstellbar ist. In diesem Sinne ist der Begriff der Kommunikation umfassender als Sprache. Sprache als wichtigste Form der menschlichen Kommunikation ist zugleich bezogen auf die gesellschaftliche Interaktion. In der Unterstützung, Ergänzung und Ersetzung komplexer praktischer Tätigkeiten hat Sprache ihren systematischen Ort. Menschliche Kommunikation dient in diesem Sinne zunächst einmal gesellschaftlichen Zwecken.

Sprache kann ihre kommunikativen Funktionen innerhalb der Interaktion aber nur erfüllen, wenn sie zugleich bezogen ist auf den einzelnen. Die Koordination einzelner im Zusammenhang einer komplexen Tätigkeit, beispielsweise beim Jagen, beim Bauen oder bei sonstigen praktischen Tätigkeiten, erfordert ein spezifisches Kommunikationssystem. Benötigt wird ein System, das parallel zu den eigentlichen Tätigkeiten genutzt werden kann, ohne diese zu behindern. Gestische Kommunikationsmittel unter Einsatz der Hände sind hierzu nur begrenzt geeignet,

weil sie die Ausführung der eigentlichen Tätigkeiten erschweren oder gar verhindern würden. Aus diesem Grund kommt dem System der Schreie als eines ursprünglichen Kommunikationsmittels eine besondere Bedeutung zu. Es ermöglicht nicht nur eine Kommunikation parallel zu manuellen Tätigkeiten, sondern auch über Distanzen außerhalb der Sichtweite. Die Sprache hat sich in ihrer bislang nur ansatzweise erforschten Phylogenese zu einem Kommunikationssystem entwikkelt, das den Erfordernissen der gesellschaftlichen Interaktionsprozesse entspricht[1]. Die verschiedenen sprachlichen Formen und Strukturen sind systematisch bezogen auf die kommunikativen Bedürfnisse. Allerdings ist das Verhältnis von sprachlichen Formen und kommunikativen Funktionen kein direktes, das es erlauben würde, pragmatische Funktionen unmittelbar an der sprachlichen Oberfläche abzulesen. Die Sprache ist vielmehr ein komplexes und vor allem flexibles System, das nur in Ausnahmefällen spezifische Formen für bestimmte Funktionen bereithält, so wie dies beispielsweise bei den performativen Ausdrücken (VERSPRECHEN, TAUFEN, WARNEN) oder bestimmten grammatischen Formen wie dem Imperativ oder der Frage der Fall ist. Der Regelfall ist komplexer; hier bedarf es einer aufwendigen Rekonstruktion, um die pragmatische Funktion sprachlicher Formen zu ermitteln.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die Sprachwissenschaft ein zweifacher Rekonstruktionsauftrag: Zum einen gilt es, das Verhältnis von sprachlichen Handlungen und gesellschaftlichen Zwecken zu rekonstruieren. Es ist konkret zu fragen, welche Funktionen die Kommunikation in den verschiedenen Bereichen der gesellschaftlichen Interaktionen übernimmt. Das trifft insbesondere auf komplexe sprachliche Handlungen in großen gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule, der Justiz oder der Produktion zu. Gerade hier werden zahlreiche Zwecke überwiegend sprachlich-kommunikativ realisiert, so daß es in den verschiedenen Institutionen je eigene Großformen des sprachlichen Handelns gibt. Beispiele hierfür sind das Verhör vor Gericht, das Anamnesegespräch zwischen Arzt und Patient oder der Lehrervortrag in der Schule. Sie alle dienen spezifischen Zwecken, die den Einsatz bestimmter sprachlicher Formen erwartbar machen.

Der zweite Vermittlungsprozeß bezieht sich auf das Verhältnis von sprachlichen Formen bzw. Ausdrücken und der durch sie bewirkten Tätigkeiten des einzelnen. Hier gilt es die Frage zu beantworten, welche spezifischen mentalen bzw. kognitiven Tätigkeiten durch sprachliche Formen ausgelöst werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die eher „kleinen" sprachlichen Einheiten. Mit ihrer Hilfe kann der Sprecher beispielsweise einen Hörer veranlassen, seine Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt zu lenken, ein bestimmtes Ereignis zu erinnern oder eine bestimmte Tätigkeit auszuführen.

1 Für eine biologisch gestützte Darstellung vgl. Müller (1987).

2.2 Sprache und Kommunikation in der Sprachwissenschaft

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits eine bestimmte Auffassung von Sprache und Kommunikation illustriert. Bevor diese fortgeführt und detailliert wird, soll zunächst skizziert werden, in welcher Weise die Sprachwissenschaft den Text, dem Gegenstand dieser Untersuchung, in den Blick nimmt. Wie bereits angedeutet, gibt es über die Gegenstandsbestimmung der Linguistik widerstreitende Auffassungen sehr grundlegender Art. Das schlägt sich auch nieder in der Teildisziplin, die sich explizit dem Text als Untersuchungsgegenstand widmet: der Textlinguistik.

Die Textlinguistik hat sich seit Mitte der 60er Jahre zu einer eigenständigen Teildisziplin entwickelt; man kann sie wegen dieser zeitlichen Parallele als eine Folge der Wende hin zu einer „kommunikativ-pragmatischen Linguistik“ (Helbig 1990, 148) sehen. Sie nimmt, im Unterschied zur systemorientierten Linguistik, die Gesamtheit sprachlichen Handelns im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen in den Blick. Das macht eine Ausweitung des Untersuchungsgegenstandes und der Analysemethoden erforderlich. Neben der Textlinguistik sieht Helbig in der Sprechhandlungstheorie bzw. Pragmalinguistik, der Soziolinguistik und der Psycholinguistik die weiteren Ansätze, die sich aus dem neuen Verständnis heraus entwickelt haben.

> „Diese Querschnittswissenschaften sind einerseits Symptom der sich mit der kommunikativ-pragmatischen Wende ergebenden Sichtweise, können aber andererseits - eben deshalb - als ‚Teildisziplinen‘ nicht starr voneinander getrennt werden (es gibt zahlreiche ‚Übergänge‘ zwischen ihnen): Sie sind eher spezifische *Zugänge* auf ein einheitliches Objekt“ (Helbig 1990, 150, Herv. i. Orig.).

Die von Helbig, unter Hinweis auf die uneinheitliche Verwendung des Terminus‘ „Pragmatik“, als „Sprechhandlungstheorie“ apostrophierten Ansätze haben sich - national wie international[2] - seit Anfang der 70er Jahre parallel zur Textlinguistik zu einer in sich differenzierten Teildisziplin entwickelt. Aus verschiedenen, teilweise nicht-linguistischen Theorieansätzen wie der Sprechakttheorie, der ethnomethodologischen conversational analysis (Konversationsanalyse), der Gesprochene-Sprache Forschung, der Tätigkeitstheorie und handlungstheoretischen Ansätzen sowie der Diskursanalyse hat sich die „Diskursforschung“ entwikkelt[3]. Ihr gemeinsames Kennzeichen ist der Bezug auf authentische mündliche Äußerungen, die durch Transkriptionen von audio- oder videotechnischen Aufzeichnungen der Analyse zugänglich gemacht werden. Anders als in der Textlinguistik besteht, bei allen sonstigen Differenzen, weitgehende Einigkeit über den Gegenstand, der über das Kriterium des authentischen Diskurses relativ exakt zu bestimmen ist. Untersucht werden so verschiedene Diskurs- und Gesprächstypen, von denen zahlreiche ihren Ort in den unterschiedlichen Institutionen haben[4].

Demgegenüber weisen die verschiedenen textlinguistischen Ansätze ausgesprochen disparate Gegenstandsbestimmungen auf, die sich auf zwei Basiskonzepte zurückführen lassen: einen eher sprachsystematischen und einen eher kommunikationsorientierten Ansatz (vgl. hierzu übereinstimmend Brinker 1988, 12ff; Helbig 1990, 167; Vater 1992, 20 ff). Brinker sieht in dem sprachsystematischen Ansatz den historisch früheren; er fügt der Systemlinguistik zu den Einheiten „Wort“ und „Satz“ mit dem „Text“ additiv eine weitere hinzu. Wesentlichen Anstoß hierzu haben satzübergreifende Phänomene wie etwa die Proformen, Satzgliedstellung, Anaphorika u.a. textuelle Phänomene gegeben. Allerdings bleibt

2 Vgl. hierzu den Überblick in Ehlich (Hg.) (1994)

3 Für eine Skizze ihrer Genese in der BRD vgl. Becker-Mrotzek (1994a)

4 Für einen Überblick über den Forschungsstand vgl. Becker-Mrotzek (1990, 1991b, 1992c, 1993)

dieser Ansatz weitgehend den strukturalistischen Methoden verbunden. Text wird hier verstanden als Kombination von Sätzen, zwischen denen kohärente Beziehungen bestehen. Text erscheint als grundsätzlich mit satzgrammatischen Instrumentarien analysierbar. Das zeigt sich beispielsweise darin, daß Kohärenz als grammatisches Phänomen oberflächlicher Kohäsion erfaßt wird.

> „Das Ziel (...), syntaktische und semantische Regeln zur Erzeugung und Interpretation sowie Kriterien für die Grammatikalität und Wohlgeformtheit von Texten zu ermitteln, (...) wurde in allen entscheidenden Punkten verfehlt“ (Pätzold 1993, 636, Textgrammatik).

Der andere, eher kommunikationsorientierte Ansatz der Textlinguistik entsteht nach Brinker (1988) Anfang der 70er Jahre. Er rückt die kommunikative Funktion von Texten in den Mittelpunkt und bedient sich handlungstheoretischer Kategorien. Texte werden hier in ihrem gesellschaftlichen Handlungszusammenhang untersucht und aus diesem abgeleitet. Es sind weniger die Strukturen der Texte als vielmehr ihre Zwecke, die nun für die Gegenstandsbestimmung verwendet werden. Texte erscheinen nicht als primär sprachimmanent zu beschreibende Strukturen, sondern als Mittel und Resultate menschlichen Handelns, die angemessen nur im Rahmen einer Gesamttheorie des kommunikativen Handelns zu erfassen sind (Brinker 1988, 16). Im Fehlen einer solchen Theorie liegt m.E. das zentrale Dilemma der aktuellen (text-)linguistischen Forschungssituation begründet.

Denn die Textlinguistik weitet - aus den unterschiedlichen o.a. Gründen - den Untersuchungsbereich der Linguistik auf die Makroeinheit *Text* aus, um auf diese Weise auch solche sprachlichen Phänomene erfassen zu können, deren wesentliches Kennzeichen zunächst einmal darin besteht, daß sie jenseits des Satzes liegen. Damit geraten jedoch nicht nur - und nicht einmal primär - die ursprünglichen, mit satzgrammatischen Kategorien nicht zu erfassenden Aspekte von Sprache in den Fokus, sondern einige weitere: Mit der Analyse von Texten werden nicht nur satzübergreifende Phänomene sichtbar, sondern zugleich wird auch die Handlungsqualität sprachlicher Äußerungen unübersehbar. Die sichtbar gewordenen Phänomene lassen sich nicht mehr ausschließlich unter Rückgriff auf syntaktische Kategorien erfassen; das hat weitreichende Konsequenzen. Texte erweisen sich, insbesondere dort, wo sie der gesellschaftlichen Praxis in Form sog. Gebrauchstexte entnommen werden, gegenüber einfachen Analysekategorien als sperrig. Die aus der Ausweitung des Gegenstands resultierenden Probleme zeigen sich nicht nur in Randbereichen, sondern auch und gerade bei der zentralen Aufgabenstellung, „die gemeinsamen Merkmale und die Unterschiede zwischen diesen Texten und Textsorten zu beschreiben oder zu erklären“ (Beaugrande/Dressler 1981, 3). Das soll exemplarisch für die Kategorien der Textualität und der Textarten illustriert werden.

Beaugrande/Dressler (1981) definieren Text „als eine KOMMUNIKATIVE OKKURRENZ (engl. ‚occurence‘), die sieben Kriterien der TEXTUALITÄT erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ“ (ebd., 3). Die Kriterien sind im einzelnen:

- *Kohäsion*: Damit werden grammatische Abhängigkeiten auf der sprachlichen Oberfläche beschrieben, die der Entlastung der Verarbeitungskapazitäten dienen.
- *Kohärenz*: Das betrifft die Beziehungen (Relationen), die zwischen den dargestellten Konzepten (verstanden als Wissenskonstellationen) hergestellt werden. Dadurch entsteht unterhalb der sprachlichen Oberfläche eine Verbindung zwischen den Konzepten der Textwelt. Mögliche Relationen sind Kausalität, Temporalität, Zweck. Kohärenz ermöglicht Inferenzziehung, d.h. die Ergänzung des Textes durch eigenes Weltwissen.

- *Intentionalität*: Neben den textbezogenen Kriterien wird mit der Intentionalität ein produzentenbezogenes eingeführt. Es zielt auf die Absicht des Textproduzenten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu bilden, um so ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
- *Akzeptabilität*: Das vierte Kriterium bezieht sich in Analogie zur Intentionalität des Produzenten auf den Rezipienten, der einen kohäsiven und kohärenten Text erwartet, der ihm nützlich ist.
- *Informativität*: Die Informativität betrifft die Erwartungen, die an den Informationsgehalt eines Texte gerichtet sind, d.h. an das Ausmaß erwarteter und unerwarteter bzw. bekannter und unbekannter Textelemente.
- *Situationalität*: Bestimmte Merkmale von Texten ergeben sich aus ihrem Gebrauch in bestimmten Situationen, deutlich erkennbar beispielsweise an Verkehrszeichen.
- *Intertextualität*: Texte stehen mit anderen Texten gleicher oder anderer Textsorte in Verbindung.

Scherner (1984) zeigt für die zentralen Kriterien der Kohäsion und Kohärenz die Probleme, diese eindeutig - wie von Beaugrande/Dressler gefordert - zu unterscheiden. Am Beispiel der Paraphrase weist er nach, daß diese gerade kein sprachliches Oberflächenphänomen ist:

> „Entgegen dieser Einschätzung (...) stellt die ‚Paraphrase' unseres Erachtens geradezu einen Beispielfall für das Wirksamwerden von ‚Verbindungen [...] des zugrunde liegenden Inhalts' dar, weil über das Vorliegen einer Paraphrase eben nicht auf Grund von ‚grammatischen Abhängigkeiten' zwischen Elementen des ‚Oberflächentextes', sondern nur ‚inhaltlich-konzeptuell' entschieden werden kann" (ebd., 239).

Helbig (1990, 158f) listet für eben dieses zentrale Merkmal der Kohärenz zwölf verschiedene Definitionen auf. Auch Vater (1992) setzt sich gerade mit der Bestimmung von Kohärenz kritisch auseinander und schließt sich hier der Auffassung von Scherner an. Bereits diese knappe Skizze unterschiedlicher Definitionen von Kohärenz belegen die grundsätzlichen Schwierigkeiten, ein so zentrales Merkmal wie Textualität und seine Erscheinungsweisen zu erfassen.

Ähnliche Probleme ergeben sich bei der zweiten zentralen Aufgabe, bei der Unterscheidung von Textsorten bzw. Textarten[5]. Die Klassifikation und Beschreibung von Textarten ist aus theoretischer wie praktischer Perspektive eine wichtige, weitgehend unstrittige Aufgabe der Textlinguistik. So weist Heinemann (1990) beispielsweise darauf hin, daß es bei der Aneignung von Textmustern erhebliche individuelle Unterschiede bezüglich Art und Umfang der erworbenen Muster in Abhängigkeit von den jeweiligen Erfahrungen gibt. Zudem könne das Textmusterwissen, das zur Produktion und Rezeption adäquater Texte eingesetzt werde, „durch didaktische Einwirkungen gezielt erweitert werden. „Daher", so folgert Heinemann, „halte ich es für dringend geboten, daß sich Linguisten nicht nur mit Fragen der Textsortendifferenzierung, sondern auch mit Textmusterbeschreibungen als Basis für Vertextungsprozesse befassen" (ebd., 13f).

Die Probleme der Klassifizierung von Texten sind an teilweise prominenter Stelle diskutiert und in mehreren Sammelbänden veröffentlicht worden, beispielsweise in Gülich/Raible (1972), der wesentlichen Anteil an der Etablierung des Begriffs „Textsorte" hatte, sowie in Kallmeyer (1986)[6] und Mackeldey (1990), die beide zu einer begrifflichen und inhaltlichen Ausweitung auf mündliche und schriftliche Kommunikationstypologien und Textmuster beigetragen haben. Überein-

---

5 Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Textsorte vgl. Ehlich (1990)

6 Vgl. die zusammenfassende Darstellung in Becker-Mrotzek (1990, DS 178 ff)

stimmung besteht bezüglich der Unzulänglichkeit vorhandener Typologien: Beaugrande/Dressler (1981) sehen in der Textfunktion ein zentrales Klassifikationsmerkmal, sind sich aber bewußt, daß „diese bescheidene Skizze einer Texttypologie keineswegs klar differenziert (ist). Die Menge der Texte und ihrer Charakteristika bleiben unscharf“ (ebd., 193). Gülich (1986) beklagt methodische und empirische Defizite und schlägt eine Orientierung an den alltagsweltlichen Typologisierungen vor, die Teilnehmer in der Kommunikation verwenden. Ehlich (1986b) sieht eine deduktionistische und eine empiristische Strategie der Typologieerstellung: Erstere leitet in idealistischer Weise aus allgemeinen Kommunikationsprinzipien eine Typologie ab; letztere erzeugt aus Merkmalsklassifikationen eine nominalisierende Typenlehre. Da sich beide Verfahren zu wenig an den sprachlichen Phänomenen orientieren, werden Kategoriensysteme häufig dann verworfen, wenn sie der Konfrontation mit dem empirischen Material nicht standhalten. Helbig (1990) weist ebenso wie Heinemann (1990) auf die Schwierigkeiten hin, eine wissenschaftliche Typologisierung zu entwickeln, die den von Isenberg (1983, 312 ff) aufgestellten Anforderungen nach Homogenität, Monotypie, Striktheit und Exhaustivität entspricht. Auch Vater (1992) hält nach wie vor „eingehende Untersuchungen (für) notwendig“ (ebd., 162). Auf diesem Hintergrund erscheint es wenig sinnvoll, die verschiedenen Klassifikationssysteme im einzelnen vorzustellen. Für eine Bestimmung der ausgewählten Textart „Anleitung“ helfen sie im Rahmen einer Entwicklungsuntersuchung nur wenig weiter.

Vielmehr wird auch am Beispiel der zweiten zentralen Fragestellung, die die Systematisierung der Textarten betrifft, das grundlegende Dilemma der Textlinguistik deutlich. Das bereits von Brinker (1988, 16) beklagte Fehlen einer anerkannten Gesamttheorie des kommunikativen Handelns hat seinen offenkundigsten Ausdruck in den skizzierten Mängeln. Die nach wie vor nicht beantworteten zentralen Fragen einer Textdefinition zur Erfassung der Merkmale von Textualität und der Typologisierung von Texten zeigen, daß die Ausweitung des Untersuchungsgegenstandes mehr Probleme aufgeworfen als bislang Fragen gelöst hat. Helbig (1990) formuliert das so:

> „Charakteristisch für die Entwicklung der Textlinguistik ist die Tatsache, daß sie in den letzten beiden Jahrzehnten zu den ‚modernsten‘ und favorisiertesten Forschungsrichtungen in der Sprachwissenschaft überhaupt zählte, daß es aber in dieser Zeit nicht gelungen ist, die Frage nach ihren fundamentalen Kategorien zu klären und damit die Textlinguistik als selbständige Disziplin vollständig zu legitimieren.“ (ebd., 157)

Heinemann/Viehweger (1991) konstatieren unter Bezug auf diese Feststellung,

> „daß ein grundlegendes Ziel textlinguistischer Forschung bisher nicht - oder bestenfalls in ersten Ansätzen - erreicht werden konnte: die Ableitung einer in sich geschlossenen Texttheorie, die exakte Kennzeichnung von Vermittlungsgliedern und Prozeduren zwischen außersprachlichen Gegebenheiten und Faktoren des Kommunizierens einerseits und den ihnen entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in den Texten auf der anderen Seite.“ (ebd., 84).

Zu fragen bleibt angesichts einer solchen Einschätzung nach den Ursachen und insbesondere nach den Lösungsmöglichkeiten. Allerdings würde es den Rahmen einer Entwicklungsuntersuchung sprengen, Antworten auf diese Fragen auch nur zu versuchen. Es sollen daher hier einige kursorische Hinweise genügen. Eine der Hauptursachen liegt m.E. in der traditionellen, bis auf Aristoteles zurückgehenden Einengung des linguistischen Gegenstandsbereichs auf den Satz, verstanden als Aussagesatz. Diese Einengung ist seit de Saussure unmittelbar verbunden mit der methodologisch begründeten Beschränkung auf die „langue“. Das führt zu einer immer weiteren Entfernung von der sprachlichen Empirie, die

verbunden ist mit der Eliminierung zentraler Aspekte der Sprache, insbesondere ihrer Funktionalität bzw. Zweckhaftigkeit. Ehlich (1991) formuliert dazu nicht ohne Polemik:

> „Die Entfernung von der Widerständigkeit des tatsächlichen Objekts ist der Lohn für die Substitution eines Artefakts, die mit dieser Figur (gemeint ist die Konstituierung des Untersuchungsobjekts nach Saussure, MBM) erreicht wird“ (ebd., 129).

Jäger (1993, 96) kritisiert die Fachgeschichte der Linguistik seit dem 19. Jahrhundert in scharfer Form als eine Folge von Verdrängungs- und Erosionsprozessen, in dessen Verlauf wesentliche Aspekte von Sprache durch den herrschenden Strukturalismus aus dem Gegenstandsbereich der Sprachwissenschaft gedrängt wurden.

Die Textlinguistik hat es bisher noch nicht hinreichend vermocht, diese Einengung systematisch aufzubrechen. Verantwortlich hierfür ist das unzureichend reflektierte Verhältnis zur Empirie. Auf der einen Seite stehen Arbeiten, die an eher zufällig ausgewählten Texten ad-hoc Kategorien der Analyse entwickeln, die sich bereits bei den nächsten Texten als unzureichend erweisen. Auf der anderen Seite finden sich rein theoretisch-deduktiv vorgehende Arbeiten, die die Empirie überwiegend zu Illustrationszwecken einsetzen. In beiden Fällen gerät Sprache nur ausschnittsweise in den Fokus, wobei der gewählte Ausschnitt sich gerade nicht aus der Sache ergibt. Erforderlich erscheint daher ein systematischer und reflektierter Bezug auf die sprachliche Wirklichkeit. Es bedarf eines Forschungsprozesses, der in einem ständigen Wechselprozeß von empirischer Analyse und theoretisch-begrifflicher Verallgemeinerung sukzessive die zahlreichen Facetten der Sprache erfaßt.

2.3 Musteranalyse

Ein hierfür geeignetes Analyseinstrumentarium sehe ich in der funktional-pragmatischen Sprachanalyse, wie sie insbesondere von Ehlich & Rehbein entwickelt wurde[7]. Im folgenden sollen daher zunächst die zentralen Begriffe und Methoden für eine funktionale Analyse erarbeitet werden. Das primäre Ziel besteht jedoch nicht in einer theoretisch-methodologischen Darstellung der funktionalen Pragmatik, sondern in einer auf die angestrebte Untersuchung der Schreibentwicklung fokussierten Klärung zentraler Begriffe. Aus diesem Grund erfolgt die Begriffsentfaltung mit deutlicher Perspektive auf die spezifische Textart und ihre ontogenetische Aneignung. Angestrebt wird die Erarbeitung entwicklungssensitiver Begriffe und Analysemethoden im Rahmen der funktionalen Pragmatik. Das hat eine gewisse Engführung der Darstellung zur Folge.

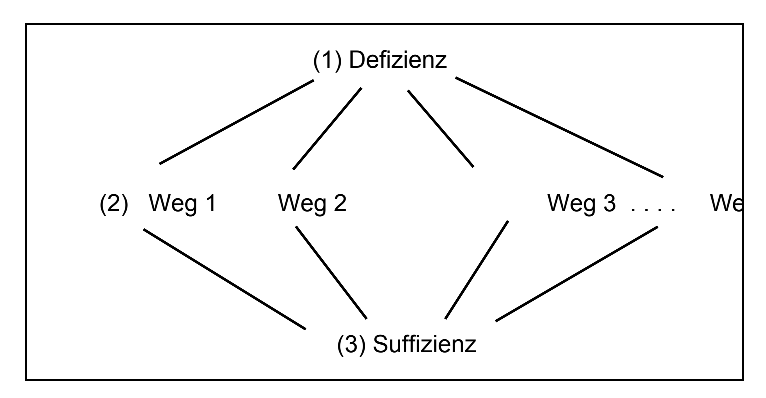
Menschliche Handlungen im allgemeinen sind gesellschaftlich entwickelte Formen des Handelns, die der Bewältigung wiederholt auftretender Mangellagen dienen. Die menschliche Natur und die sie umgebende Wirklichkeit führen immer wieder dazu, daß bestimmte Konstellationen der Wirklichkeit nicht mit den menschlichen Bedürfnissen übereinstimmen. Dieses spezifische (Miß-)Verhältnis von Konstellation der Wirklichkeit und menschlichem Bedürfnis soll *Defizienz* heißen. Eine Defizienz drängt auf einen Ausgleich, der in der Regel durch eine Veränderung der Wirklichkeit herbeigeführt wird. Die Veränderung der Wirklichkeit geschieht durch menschliches Handeln, hier zunächst einmal im Sinne praktischen Handelns verstanden. Die Handlung überführt also eine Defizienz durch Veränderung der Wirklichkeitskonstellation in eine Suffizienz, in eine befriedigende Situa-

---

[7] Vgl. hierzu insbesondere Ehlich/Rehbein (1979) & (1986) sowie Rehbein (1977).

tion. Ein einfacher, basaler Beispielfall für eine Defizienz ist der, daß ein Mensch Hunger verspürt (= Bedürfnis), aber die ihn umgebende Wirklichkeit keine Nahrung bereithält; es besteht also eine Defizienz. Durch eine geeignete Handlung, beispielsweise durch das Erlegen eines Tieres oder das Pflücken eßbarer Pflanzen, wird dann diese spezifische Konstellation der Wirklichkeit so verändert werden, daß das Bedürfnis befriedigt und damit die Defizienz in eine Suffizienz überführt werden kann.

An diesem Beispiel wird zugleich ein wesentliches Merkmal von Wirklichkeit erkennbar: ihre Repetitivität. Die Repetition gleicher Wirklichkeitskonstellationen hat zur Folge, daß sich im Laufe der Zeit feste Bearbeitungswege für die Beseitigung der wiederholt auftretenden Defizienzen ausbilden können. Es kommt zu einer festen Verbindung von Standardkonstellation und der entsprechenden Standardbearbeitung. Es entwickelt sich, in der Terminologie von Ehlich/Rehbein, ein gesellschaftliches „Handlungsmuster". *Handlungsmuster* dienen der Bewältigung wiederholt auftretender defizitärer Standardkonstellationen. Man kann auch sagen, die Handlungsmuster haben den *Zweck*, eine bestimmte Defizienz in eine Suffizienz zu überführen. Der Zweck der Muster besteht darin, Mittel oder Wege für die Beseitigung wiederholt auftretender Probleme bereitzustellen. In der standardmäßigen Bearbeitung von Problemen liegt der gesellschaftliche Zweck von Handlungsmustern. Der Zweck ist damit konstitutives Element des Musterbegriffs. In Anlehnung an Ehlich/Rehbein (1979, 246) kann man diesen Zusammenhang so darstellen:



(Abb. 2: Handlungswege nach Ehlich/Rehbein 1979, 246)

Die wiederholte Anwendung eines bestimmten Weges führt zur Entwicklung eines Handlungsmusters. Indem das Muster eingesetzt wird zur Behebung der Defizienz, für das es entwickelt wurde, wird sein Zweck realisiert. Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungsmustern ist die Ausbildung eines entsprechenden Wissens durch die Aktanten. Die Handlungsmuster werden von den Aktanten, den Handelnden, gewußt. Sie bilden ein Wissen über die standardmäßigen Handlungsformen aus; sie wissen, welchem Zweck die verschiedenen Handlungsmuster dienen. Damit stehen ihnen zugleich die Handlungsmuster für die Bewältigung ihrer Probleme zur Verfügung. Indem sie sich für ihre individuellen Handlungen der gesellschaftlich entwickelten Handlungsmuster bedienen, handeln sie selbst dann, wenn sie individuelle Ziele verfolgen, immer auch in gewisser Weise gesellschaftlich. Das soll jedoch nicht bedeuten, daß dadurch ihre Handlungen durch die Gesellschaft determiniert werden. Denn in der Auswahl der Muster sind sie frei; so steht in der Regel nicht nur ein Muster für die Lösung eines Problems zur Verfügung, sondern in der Regel mehrere; zudem lassen die Muster selbst, wie noch

gezeigt werden wird, mehrere Alternativen zu. Die Handlungsmuster als zugrunde liegende Strukturen sind nicht zu verwechseln mit den Handlungen selbst; die Muster bilden die Bewegungsformen des Handelns.

Ihre besondere Bedeutung erlangen die Muster dort, wo das Handeln mehrerer Aktanten aufeinander zu beziehen ist. Die übliche Form zur Bewältigung von Problemen ist die der einfachen und komplexen Kooperation. Die Koordination der Tätigkeiten unterschiedlicher Aktanten wird erheblich vereinfacht und effizienter, wenn die Tätigkeiten der jeweils anderen erwartbar werden. Das Entstehen von festen Formen der Koordination einfacher Tätigkeiten in gesellschaftlich organisierten Handlungszusammenhängen hat sehr früh bereits Leontjew (1963; dtsch. 1971) im Rahmen der in der Sowjetunion entstandenen Tätigkeitkeitstheorie am Beispiel der Jagdgesellschaft rekonstruiert[8].

In diesem Zusammenhang soll der Unterschied zwischen *Tätigkeit* und *Handlung*, so wie er sich in der Linguistik weitgehend eingebürgert hat, dargestellt werden. *Tätigkeit* meint die Gesamtheit aller Aktivitäten eines einzelnen oder einer Gruppe von Aktanten, die einem gemeinsamen Gesamtziel unterliegen. So dienen beispielsweise die unterschiedlichen Tätigkeiten wie Aufspüren, Treiben oder Schießen der verschiedenen Mitglieder einer Jagdgesellschaft (Treiber, Jäger u.a.) alle dem gemeinsamen Ziel, das Wild zu töten. *Handlungen* sind demgegenüber diejenigen Tätigkeitselemente, die sich analytisch ausgrenzen lassen. Hierbei handelt es sich um „fest ausgebildete Aktivitätsmuster“ (Brünner 1987, 71) oder um „Aktivitäts-pools“ (Rehbein 1977, 107), die sich bewährt haben und damit wiederholt einsetzbar sind. Wenn also von *Handlung* die Rede ist, so wird damit auf den gesellschaftlichen, eher abstrakten Aspekt, auf die Herauslösung einer Tätigkeitsfolge aus dem Gesamtzusammenhang Bezug genommen. Demgegenüber betont *Tätigkeit* gerade ihre Einbindung in einen umfassenden, größeren Zusammenhang.

Mit Blick auf Bedienungsanleitungen ist hierbei ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Das wiederholte Ausführen von Handlungen führt nicht nur zur Etablierung von Handlungsmustern, sondern auch zur Entwicklung von *Werkzeugen*. Auch wenn hier nicht auf die lange Geschichte von Werkzeugen und ihr komplexes Verhältnis zum Handeln systematisch eingegangen werden kann, so soll sie doch an ihrem systematischen Entstehungsort verankert werden. Für die Bearbeitung der Wirklichkeit hat sich der Mensch schon früh einfache Werkzeuge nutzbar gemacht. Peters (1994) listet die Entstehungsgeschichte der wichtigsten Werkzeuge der letzten 4.000 Jahre chronologisch auf; hierzu zählen Nadeln, Mühlsteine, Töpferscheiben, Bohrer, Scheren, Pfeile und andere Gerätschaften zur Bearbeitung verschiedener natürlicher Materialien, um sie den menschlichen Bedürfnissen anzupassen. Das erste Buch über Werkzeuge datiert aus dem Jahre 1233 unserer Zeit (Peters 1994). Eine exemplarische Rekonstruktion für das Werkzeug „Dampfmaschine“ findet sich in Seidel (1976). Werkzeuge dienen im Rahmen von Handlungen der gezielten Veränderung von Wirklichkeit; mit ihrer Hilfe werden wiederholt und gezielt bestimmte Wirklichkeitselemente bearbeitet. Als Handlungselementen eignet Werkzeugen ein eigener Zweck; zugleich enthalten sie in materialisierter Form Handlungswissen. Die den Anleitungen zugrunde liegende Uhr ist ein solches Werkzeug (für ihre Analyse s.u. §5.2).

Sprachliche Handlungen nun sind eine besondere Form menschlichen Handelns, die ohne gesellschaftlichen Bezug nicht vorstellbar sind. Die Sprache ist

---

[8] Für eine Zusammenfassung der Tätigkeitstheorie sowie eine Darstellung ihrer Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland vgl. Langner (1984 a & b); für ihre Weiterentwicklung im Rahmen einer Handlungstheorie der Sprache Rehbein (1977, 102 ff)

hervorgegangen aus den praktischen Handlungen und hat hier ihren systematischen Ort. G. H. Mead (1934, dtsch. 1968) liefert für die Entstehung der Sprache eine systematische Rekonstruktion. Sprachliche Zeichen entstehen danach aus der (vokalischen) Geste; und zwar dann, wenn Aktanten mit ihrer Hilfe beginnen, im Rahmen bestehender Kooperationen ihre jeweiligen Tätigkeiten einander anzupassen. Nach Ehlich/Rehbein (1979) liegen „zwei Hauptaufgaben der Sprache (...) in der Vermittlung von Informationen und in der Organisation des kollektiven Wissens“ (ebd., 247). Diese grundlegende Bestimmung läßt sich am Beispiel von Instruktionen besonders gut illustrieren. Informationsvermittlung i.w.S. ist in der Regel auf praktische Handlungen bezogen, d.h., sie ist eingebunden in umfassende Tätigkeitszusammenhänge. So wie die Benutzung eines Werkzeuges eingebunden ist in eine übergeordnete Handlung, so erfolgt die Instruktion, um das Werkzeug bedienen zu können. Die sprachliche Handlung „Instruktion“ dient dem Zweck, den Hörer zur Bedienung des Werkzeuges zu befähigen, damit er es für seine Tätigkeiten nutzen kann. In diesem Sinne sprechen Ehlich/Rehbein (1979) von sprachlichen Handlungen als „eine(r) Gruppe von *Handlungen zweiter Stufe*“ (ebd., 248, Herv. i. Orig.). Sprachliche Handlungen eröffnen zugleich neue Handlungswege, wie sich an der Instruktion ebenfalls zeigen läßt. An die Stelle einer eigenen, möglicherweise langwierigen Handlung „Ausprobieren des Werkzeugs“ mit dem Ziel, dessen Zwecke und Verwendungsweisen zu ermitteln, tritt die (sprachliche) Instruktion durch einen Dritten. Die Instruktion dient somit der Weitergabe eines spezifischen Handlungswissens.

Die zentrale Frage lautet nun: Wie leistet Sprache die Organisation und Vermittlung gesellschaftlichen Wissens? Handelt es sich bei der Sprache um ein universelles System sprachlicher Zeichen und Regeln für ihre Kombination, dessen sich die Menschen für ihre Zwecke je nach Belieben bedienen, das aber im wesentlichen unabhängig von dieser Dienstbarmachung existiert? Oder besteht ein systematischer Zusammenhang zwischen den sprachlichen Strukturen und den Funktionen, die sie in gesellschaftlichen Handlungen erfüllen? Spiegeln die Sprachstrukturen und Organisationsformen die Zwecke sprachlichen Handelns wider? Sind sprachliche Strukturen und kommunikative Funktionen aufeinander bezogen? Folgt man dem Ansatz der funktionalen Pragmatik, dann besteht hier ein Zusammenhang. Die zentrale Kategorie ist die des sprachlichen Handlungsmusters. So wie die bereits behandelten allgemeinen Handlungsmuster bilden die sprachlichen Handlungsmuster die Organisationsformen des sprachlichen Handelns. Anders als über feste Formen ist sprachliches Handeln nicht möglich. Die sprachlichen Muster enthalten die standardisierten Wege zur Veränderung einer den Bedürfnissen entgegengesetzten Konstellation der kommunikativen oder informatorischen Wirklichkeit. Dieser Zusammenhang ist als Zweck den Mustern inhärent und den Aktanten bewußt: „das Muster hat einen Zweck; auf ihn ist es funktional bezogen“ (Ehlich/Rehbein 1979, 250). Der einzelne kann sich ihrer als Handlungspotentiale bei seinen Handlungen bedienen.

Für die konkrete Analyse sprachlichen Handelns sind die konstitutiven Elemente der Muster von besonderer Bedeutung. Muster bestehen aus drei verschiedenen Arten von Tätigkeiten: *Prozeduren*, *Akten* und *Handlungen*. Sie unterscheiden sich durch den Modus ihrer Ausführung. *Prozeduren* sind mentale Tätigkeiten, die der einzelne alleine in seinem Inneren ausführt. Ein Beispiel für eine sprachliche Prozedur ist die nennende Prozedur, bei der ein sprachliches Zeichen des Symbolfeldes mit einem Sachverhalt der Wirklichkeit in Form einer Vorstellung darüber verbunden wird. Eine nicht-sprachliche Prozedur ist beispielsweise die Ausbildung einer Absicht; etwa die, mit Hilfe einer Uhr die aktuelle Zeit zu bestimmen. *Akte* sind solche Tätigkeiten, die der einzelne alleine, d.h. ohne Beteiligung

eines anderen Aktanten, ausführen kann. Ein nicht-sprachlicher Akt ist etwa das Stoppen einer Zeit mittels einer Stoppuhr. Ein Beispiel für einen sprachlichen Akt ist der Äußerungsakt, d.h. das Äußern von Lauten. *Handlungen* nun sind solche Tätigkeiten, die gemeinsam mit anderen Handelnden ausgeführt werden; sie sind interaktional. Hierzu zählen die meisten Formen gesellschaftlicher Tätigkeiten. Zusammenfassend sollen die drei konstitutiven Tätigkeiten sprachlichen Handelns „Pragmeme" heißen (Ehlich/Rehbein 1979, 252).

Muster sind nun dadurch definiert, daß sie ein spezifisches Ensemble von Pragmemen in einer bestimmten Abfolge vereinen. Auswahl und Abfolge sind dabei bestimmt durch den Zweck des Musters. Sie sind so strukturiert, daß sie die Wirklichkeit in einer spezifischen Weise verändern. Der Eintritt in ein Muster ist abhängig vom Vorhandensein einer entsprechenden defizitären Wirklichkeitskonstellation. So kommt es beispielsweise nur dann zu einer Instruktion, wenn es a) einen Aktanten gibt, der die Bedienung eines Werkzeugs erlernen will, b) das Werkzeug gibt, und (c) wenigstens einen Aktanten gibt, der über das erforderliche Bedienungswissen verfügt. Die Binnenstruktur des Musters regelt dann Art und Abfolge der Tätigkeiten der beteiligten Handelnden. Dabei sind zwei Sphären zu unterscheiden: die mentale und interaktionale. Jeder Aktant verfügt über eine eigene mentale Sphäre, zu der er einen weitgehend exklusiven Zugang hat. (Die Möglichkeit, durch Schlußprozeduren, die auf den wahrnehmbaren Aktionen aufruhen, sich einen Zugang zum mentalen Bereich der anderen zu verschaffen, soll hier außer acht bleiben.) Gemeinsam verfügen die Aktanten über die interaktionale Sphäre. Bei den mentalen Tätigkeiten kommt den sog. „Entscheidungsknoten" eine wichtige Rolle zu, weil sie den Beteiligten Handlungsalternativen eröffnen. Wenn beispielsweise in einer INSTRUKTION der Instruierte die Darstellung einer Bedienungsweise nicht verstanden hat, dann muß der Instruierende entscheiden, ob er seine Darstellung wiederholt oder eine Alternative wählt, etwa indem er die Bedienungsweise vormacht. Das reguläre Ende eines Musters ist erreicht, wenn der Zweck erfüllt ist, d.h., wenn die Wirklichkeit in Richtung Suffizienz verändert ist. Eine INSTRUKTION ist danach zu Ende, wenn der Instruierte das Werkzeug bedienen kann.

Sprechhandlungen sind Aktualisierungen der sprachlichen Handlungsmuster. Sie sind selbständige sprachliche Einheiten, die zusammengesetzt sind aus den verschiedenen, in der Regel unselbständigen Teiltätigkeiten. Die Sprechakttheorie von Austin (1972) und Searle (1971) hat eine erste analytische Unterscheidung für Sprechakte, wie es dort heißt, vorgeschlagen. Ein „Sprechakt" setzt sich danach aus drei bzw. vier Teilakten zusammen: (a) Der „Äußerungsakt" wird ohne weitere Differenzierung bestimmt als das Äußern von Wörtern. (b) Der „propositionale Akt" besteht aus zwei Teilakten; durch den „Referenzakt" wird auf ein Element der Wirklichkeit referiert bzw. Bezug genommen, und in dem „prädikativen Akt" wird eine Aussage über den referierten Wirklichkeitsausschnitt gemacht. (c) Der „illokutive Akt" bezeichnet die kommunikative Kraft einer Äußerung. Die Illokution wird rekonstruiert als regelgeleitetes Verhalten. Ein illokutiver Akt wird realisiert durch Beachtung bestimmter einleitender und konstitutiver Regeln; Searle hat dies exemplarisch für das Beispiel des VERSPRECHENS rekonstruiert. (d) Hinzugefügt wird dem der „perlokutive Akt", mit dem die beim Hörer erreichte Wirkung bezeichnet wird. Es ist das unbestreitbare Verdienst der Sprechakttheorie, nachdrücklich auf den Handlungscharakter von Sprache hingewiesen zu haben. Die theoretische Beschränkung auf assertive Sprechakte wurde so überwunden, was seinen Ausdruck in der Redeweise von der pragmatischen Wende in der Linguistik findet.

Die starke Zentrierung auf den Satz und auf die Aktivitäten des Sprechers waren Anlaß für eine handlungstheoretische Weiterentwicklung dieses Konzepts. So

erscheint eine Differenzierung der gleichwertig nebeneinander stehenden Akte erforderlich, um ihre je spezifischen Leistungen beschreiben zu können. Dazu ist es notwendig, die Aktivitäten des Hörers konsequent mit einzubeziehen, weil sich die Äußerungen des Sprechers systematisch darauf beziehen.

Zu den nächst kleineren, in der Regel unselbständigen Teiltätigkeiten gehören die sprachlichen Prozeduren, aus denen sich die verschiedenen Akte zusammensetzen. Sie verfolgen jeweils eigene Zwecke, die man zusammenfassend als Eingriffe in die mentalen Prozesse des Hörers beschreiben kann. Die sprachlichen Prozeduren lösen beim Hörer bestimmte mentale Aktivitäten aus; dabei wirken die verschiedenen Typen von Prozeduren unterschiedlich stark und in unterschiedlicher Weise auf den Hörer ein. Das funktionale Verständnis von Sprache zeigt sich nun darin, daß den einzelnen Prozeduren je spezifische sprachliche Formen zugeordnet werden. Für die verschiedenen prozeduralen Zwecke stehen verschiedene Klassen sprachlicher Ausdrücke zur Verfügung. Die Ausdrucksklassen werden in Anlehnung an K. Bühler (1934/1982), der als erster eine entsprechende Theorie entwickelt hat, unterschiedlichen „sprachlichen Feldern" zugeordnet.

Bühler (1982, 79 ff) hat seine Unterscheidung an den deiktischen Ausdrücken entwickelt. Die analytischen und theoretischen Schwierigkeiten, die Bedeutung von Ausdrücken wie „ich/du", „hier/dort" oder „jetzt/dann" semiotisch zu erfassen, veranlaßten ihn, hier eine andere Bedeutungsbestimmung zu geben. Er erfaßt ihre Bedeutung nicht zeichen- sondern handlungstheoretisch. Ihre Bedeutung besteht nicht darin, etwas symbolisch zu bezeichnen; ihre Bedeutung besteht vielmehr darin, sprachlich auf etwas zu zeigen. Mittels solcher Ausdrücke wird die Aufmerksamkeit des Hörers auf etwas gelenkt. Bühler vergleicht ihre Wirkung mit der eines Wegweisers, der dann funktioniert, „wenn er in seinem *Zeigfeld* richtig steht" (ebd., 79 Herv. i. Orig.). So wie der Wegweiser von seinem Standpunkt in der Landschaft auf die verschiedenen Orte weist, so haben die sprachlichen Handlungen ihre eigene Origo; die jeweilige Origo bildet den Mittelpunkt der sprachlichen Verweise. Das ursprüngliche und einfachste Zeigfeld hat seinen Mittelpunkt in der Ich-Hier-Jetzt-Origo. Mit Hilfe der deiktischen Ausdrücke lenkt der Sprecher im gemeinsamen Wahrnehmungsraum die Aufmerksamkeit des Hörers auf die verschiedenen Objekte bzw. Zeiträume.

Bühler stellt die deiktischen Ausdrücke denen des Symbolfeldes gegenüber:

> „(...) alles sprachlich Deiktische gehört deshalb zusammen (...), weil es nicht im Symbolfeld, sondern im Zeigfeld der Sprache die Bedeutungserfüllung und Bedeutungspräzisierung von Fall zu Fall erfährt; und nur in ihm erfahren kann" (ebd., 80).

Anders als die deiktischen erhalten die nennenden Ausdrücke ihre Bedeutung durch ihren Kontext, ‚der entsprechende Konstruktions- und Verständnishilfen bereitstellt' (ebd., 149). „Die Nennwörter sind Gegenstandssymbole", die Sachverhalte symbolisieren (ebd., 150). Ihre konkrete Bedeutung ergibt sich aus dem Symbolfeld der Sprache, das seine Funktion hat in der „Erfassung der Relationen, welche besteht zwischen dem syntaktischen und lexikalischen Moment der Sprache" (ebd., 151). Damit begründet Bühler das theoretische Konzept vom sprachlichen Umfeld, das bei ihm noch auf zwei Felder begrenzt ist, nämlich auf das Zeigfeld und das Symbolfeld.

Ehlich (1979; 1986a; 1991, 1993) hat dieses Konzept weiterentwickelt zu einer Theorie sprachlicher Felder. Anders als Bühler unterscheidet er jedoch fünf Felder mit je eigenen Ausdrucksklassen. Die Ausdrücke einer Klasse realisieren jeweils spezifische sprachliche Zwecke, die zur Abgrenzung gegenüber umfangreicheren, selbständigen Handlungen als *Prozeduren* bezeichnet werden. Zu unterscheiden sind fünf Prozeduren:

a) *Nennende Prozedur*: Sie wird realisiert durch die nennenden Ausdrücke des „Symboldfelds“, mit deren Hilfe beim Hörer eine Aktualisierung seines Weltwissens und anderer Wissensdomänen bewirkt wird. Beispiele hierfür sind die Lexeme „Taste; schnell; drücken“. Ihnen kommt in den untersuchten Instruktionen die Aufgabe zu, das Gerät und seine Teile, Tätigkeiten mit und an dem Gerät sowie die Resultate mit entsprechenden Symbolfeldausdrücken zu benennen.

b) *Deiktische Prozedur*: Sie wird realisiert durch Ausdrücke des „Zeigfeldes“, die „eine Orientierungstätigkeit des Hörers unter bezug auf einen Verweisraum (bewirken)“ und im Resultat zu einer Neufokussierung des Hörers führen (Ehlich 1993, 491). Während Bühler ihr Wirkungsfeld im wesentlichen auf die mündliche Kommunikation beschränkt sieht, weitet Ehlich die Analyse der deiktischen Prozedur auch auf den Text aus. Für diesen Zweck leitet er aus dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum weitere Räume ab, etwa den „Vorstellungsraum“, der beispielsweise für das Verständnis deiktischer Ausdrücke in der mündlichen Erzählung relevant ist, oder den „Textraum“, der für die schriftliche Kommunikation bedeutsam ist. In Instruktionen kommen deiktische Ausdrücke überwiegend in der Anrede- oder Adressatendeixis vor (*Drücken Sie* ...).

c) *Expeditive Prozedur*: Für ihre Realisierung stehen die Ausdrücke des „Lenkfeldes“ zur Verfügung. „Mittels der expeditiven Prozedur greift der Sprecher direkt in die ablaufenden Hörertätigkeiten ein; er stellt sozusagen einen ‚direkten Draht‘ zum Hörer her (ebd.). Die Ausdrücke des Lenkfeldes werden, wie die des Malfeldes, nicht nur lexikalisch gebildet, sondern auch morphologisch. Das zeigt gerade auch der für die vorliegende Untersuchung sich als relevant erweisende Imperativ, der sich durch seine morphologische Besonderheit auszeichnet. Die expeditiven Ausdrücke erlauben eine unmittelbare Beeinflussung der Tätigkeiten des Hörers, was für instruierende Zwecke von besonderer Bedeutung ist („Drücke den runden Knopf zweimal.“).

d) *Malende Prozedur*: Sie ist für die untersuchten instruierenden Handlungen von nachgeordneter Bedeutung. Ihre Hauptaufgabe liegt darin, die eigene affektive Befindlichkeit so zum Ausdruck zu bringen, daß eine ähnliche beim Hörer bewirkt wird. Sie hat ihren Ort beispielsweise in Erzählungen, wenn Empfindungen bei zurückliegenden Erlebnissen anschaulich, spannend oder anrührend dargestellt werden. Das kann sowohl mittels geeigneter Lexeme („*toll, wunderbar, irre*“) oder intonatorischer Mittel („spannender, geheimnisvoller Ton“) erreicht werden.

e) *Operative Prozedur*: Die Ausdrucksklassen des „operativen Feldes“ haben es mit der kommunikativen Bearbeitung und Umstrukturierung des Wissens zu tun. Die Wahl eines Determinators bzw. Indeterminators (bestimmter vs. unbestimmter Artikel) zeigt dem Hörer an, ob der Sachverhalt etwas Bekanntes oder Neues enthält. Der Sprecher teilt dem Hörer auf diese Weise mit, ob die folgende Information als etwas Bekanntes oder Neues eingeschätzt wird. Wissensumstrukturierungen finden statt mit Hilfe von Konjunktionen, wenn etwa durch ein kausales „denn, da, deshalb“ oder ein temporales „dann, danach“ neue Zusammenhänge zwischen zwei dargestellten Sachverhalten hergestellt werden[9]. In instruierenden Handlungen kommt ihnen bei der Begründung von Anweisungen eine wichtige Rolle zu („Drücke die rechte Taste, damit die Zeitmessung stoppt!“).

[9] Vgl. hierzu etwa Redder (1990).

Die Untersuchung von sprachlichen Mitteln als Realisierungsformen mentaler Prozeduren und ihre Kategorisierung nach Feldern ist bisher nur für ausgesuchte Bereiche erfolgt. Eine umfassende Analyse des Sprachsystems steht daher noch aus. Das hängt zum einen zusammen mit der vorherrschenden Zentrierung linguistischer Theoriebildung auf strukturelle Aspekte; zum anderen ist eine funktionale Sprachanalyse aus methodologischen Gründen sehr aufwendig. Denn will man der Vielfältigkeit und auch Widerspenstigkeit der Sprache gerecht werden, dann bedarf es empirischer Analysen. Diese sind - insbesondere wenn es um gesprochene Sprache geht - arbeits- und zeitintensiv. Einen Überblick über die sprachlichen Prozeduren, die zugeordneten Felder und die möglichen Realisierungsformen zeigt die folgende Übersicht:

		Realisierungsformen					
Prozedur	**Feld**	Einzelwörter	Morpheme	Intonation	Satzform	NVK	Aktion
expressiv	Malfeld			X			
expeditiv	Lenkfeld	X	X				X
deiktisch	Zeigfeld	X	X			X	
nennend	Symbolfeld	X					
operativ	Operationsfeld	X	X		X		

(Abb. 3: Übersicht der sprachlichen Prozeduren nach Ehlich 1991)

Durch die Kombination verschiedener Prozeduren entstehen größere sprachliche Einheiten; die Prozeduren gehen konstitutiv in die Sprechhandlungen ein. Durch die Verwendung von Symbolfeld- und deiktischen Ausdrücken wird etwa der propositionale Akt einer Sprechhandlung realisiert. Mit dem Ausdruck „die Start-Taste rechts oben" wird beim Hörer einerseits ein Wissen darüber aktualisiert, wie gewöhnlich Tasten aussehen; andererseits wird mit den deiktischen Ausdrücken „rechts oben" die Aufmerksamkeit des Hörers auf eine bestimmte Stelle seines Wahrnehmungsfelds, genauer innerhalb des zugehörigen Geräts gelenkt. Damit gilt der Sachverhalt, auf den sich die Sprechhandlung, eben ihr propositionaler Gehalt, solange als bestimmt, wie der Hörer keine Verstehensprobleme anzeigt. Der propositionale Akt wird hier also realisiert durch eine nennende und eine deiktische Prozedur unter Indienstnahme der zugehörigen sprachlichen Ausdrücke. An die Stelle der sprachlichen Deixis kann auch eine nonverbale treten; in der mündlichen Kommunikation etwa eine Zeigegeste, in der schriftlichen eine ostensive Definition mittels Abbildung.

Die Realisierung des illokutiven Akts erfolgt nur in seltenen Fällen explizit, d.h. so, wie es nach Austin (1972) für die performativen Äußerungen zutrifft („Ich taufe Dich auf den Namen ..."). Für viele Sprechhandlungen gibt es keine explizit performativen Formeln. Auch ihre „Grammatikalisierung" in Form von Satzmodi bildet eher die Ausnahme. Dem Aussage- und Fragesatz als syntaktische Strukturen stehen zahlreiche unterschiedliche Illokutionen gegenüber.

Für eine Entwicklungsuntersuchung ergibt sich die Bedeutung der sprachlichen Handlungsmuster und insbesondere der Prozeduren aus folgender Überlegung: Der systematische Zusammenhang zwischen sprachlichen Mitteln und

kommunikativen Zwecken wird im Prozeß des Spracherwerbs zusammen mit den sprachlichen Strukturen erworben. Die Kinder lernen bereits sehr früh, welche Mittel für welche Zwecke oder Absichten zur Verfügung stehen. Die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel in der Kommunikation ist daher auch nicht willkürlich oder beliebig, sondern systematisch. Und zwar in dem Sinne, daß die sprachlich Handelnden sich üblicherweise der Mittel bedienen, die die Sprache für ihre Absichten bereithält. Wenn das so ist, dann erlaubt die Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Absichten. Eine solche Schlußprozedur kann sich dabei auf den systematischen Zusammenhang von Mitteln und Zwecken stützen; sie ist nicht angewiesen auf Spekulationen über individuelle Intentionen. Genau dieser Zusammenhang soll genutzt werden, um die entwicklungsspezifischen Schreibprozesse zu rekonstruieren.

2.4 Das Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Kommunikation

In den bisherigen Überlegungen war unterschiedslos von sprachlicher Kommunikation und sprachlichen Prozeduren die Rede. Für die angestrebte Untersuchung der Schreibentwicklung ist es jedoch erforderlich, zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation zu unterscheiden. Denn die Schreibforschung hat nachdrücklich ein Problem in die Aufmerksamkeit gerückt, das in der Praxis des schulischen Schreibunterrichts seit langem bearbeitet wird: die Schwierigkeiten beim Erwerb der geschriebenen Sprache. Schreibenlernen ist - auch und gerade jenseits des Schriftspracherwerbs[10] - ein langwieriger und anstrengender Prozeß. Kinder und Jugendliche weisen über viele Jahre eine deutliche Entwicklungsdifferenz zwischen ihren mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten auf. Das ist ein deutliches Indiz dafür, daß die Produktion von Texten anderen Bedingungen unterliegt als die mündlicher Äußerungen.

Seit Beginn der 80er Jahre ist national wie international eine verstärkte Erforschung der je spezifischen Bedingungen von mündlicher und schriftlicher Kommunikation festzustellen. Man kann dies als eine Folge der pragmatischen Wende in den 70er Jahren sehen, die mit Nachdruck auf den Handlungscharakter von Sprache hingewiesen hat. Dieser zeigt sich in augenfälliger Weise in der mündlichen Kommunikation, so daß infolgedessen zunächst einmal die Mündlichkeit in den Blick genommen wurde. Ein Indiz hierfür sind die rapide steigenden Publikationen von Arbeiten zur Diskursforschung seit Mitte der 70er Jahre. Mit der Erforschung der mündlichen Kommunikation gerieten aber zugleich auch die Besonderheiten der Schriftlichkeit in den Fokus. Denn in der konkreten Analyse erwiesen sich die schriftbasierten Methoden und Kategorien als unzureichend. Viele Phänomene des Mündlichen wie Sprecherwechsel, Satzabbrüche, Selbst- und Fremdkorrekturen, Kohäsionsbrüche oder Überlappungen ließen sich mit traditionellen Grammatikkategorien nur unzulänglich erfassen. Zudem erhielten so zahlreiche, für das Mündliche konstitutive Elemente einen implizit defizitären Status. Beispielsweise steht die Kategorisierung einer - am schriftlichen Satzbegriff gemessenen - „unvollständigen“ Äußerung als Ellipse in Widerspruch zur ihrer Beschreibung mittels der Relevanzmaxime des Mündlichen. Nicht der scheinbar unvollständige Satz gilt im Diskurs als defizitär, sondern die über die Maßen ausführlichen Äußerungen. Die bis zur syntaktischen Unvollständigkeit reichende Reduzierung mündlicher Äußerungen auf das situativ Notwendige bildet im Diskurs den Maßstab für Angemessenheit, nicht die schriftorientierte Vollständigkeit. Die Unzulänglichkeiten der

---

10 Schriftspracherwerb erfaßt terminologisch das Erstlesen und Erstschreiben.

mehr implizit als reflektiert übernommenen schriftbasierten Kategorien für die Analyse der mündlichen Kommunikation machten so zugleich auf die Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation aufmerksam. Der Kontrast von mündlicher und schriftlicher Kommunikation rückt auf diesem Umweg zugleich die Spezifik der Schriftlichkeit in den Fokus.

Auf diesem Hintergrund entsteht seit Anfang der 80er Jahre eine Forschungsrichtung, die sich gezielt den Besonderheiten der Schriftlichkeit zuwendet: die Schriftlichkeitsforschung[11]. Dabei werden sehr unterschiedliche Aspekte von Schriftlichkeit untersucht, so daß es schwer ist, die Ergebnisse zusammenzufassen. Es würde den Rahmen einer Entwicklungsuntersuchung sprengen, die hier erarbeiteten Konzepte auch nur ansatzweise darzustellen. Als einen gemeinsamen Kristallisationspunkt kann man die folgende Einschätzung betrachten: Schrift und Schriftlichkeit sind etwas qualitativ anderes als Techniken zur materiellen Fixierung gesprochener Äußerungen. Sie lassen sich angemessen und vollständig nicht alleine mit den Korrespondenzen von Phonemen und Graphemen erfassen. Schrift ist vielmehr ein spezifisches Mittel der Kommunikation über Raum und Zeit hinweg, das als Teil des Sprachsystems angemessen nur im Rahmen eines umfassenden Konzepts von Schriftlichkeit (engl.: literacy) zu erfassen ist.

In diesem weiten Rahmen nehmen die Arbeiten unterschiedliche Aspekte der Schriftlichkeit in den Blick. Eine sehr grundsätzliche Frage ist die nach dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zu der es widerstreitende Positionen gibt. So sieht Feldbusch (1985) in der geschriebenen und gesprochenen Sprache jeweils eigene Sprachsysteme[12]. Koch/Österreicher (1994) sehen Mündlichkeit und Schriftlichkeit als zwei Erscheinungsformen der Sprache, die man einmal „medial“ (geschrieben vs. gesprochen) und zum anderen „konzeptuell“ (Nähe vs. Distanz) erfassen kann. Danach dient Schriftlichkeit konzeptuell der Überwindung von räumlichen, sozialen und anderen Distanzen; je weiter sich die Kommunikation von der ursprünglichen Origo entfernt, desto mehr nähert sie sich dem Schriftlichkeitspol. Koch/Österreicher stellen die These auf, daß in der Onto- und Phylogenese die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten einem Fortschreiten vom Nähe- zum Distanzpol entspricht (ebd., 588). Je größer die zu überwindende Distanz ist, d.h. je „schriftlicher“ die Kommunikation wird, desto später wird die Fertigkeit erworben. Eine andere, eher empirische Perspektive nehmen Arbeiten ein, die das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Alltag untersuchen[13]. Sie nehmen die konkreten Erscheinungsformen in den Blick.

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind psychologische und kognitive Implikationen von Schriftlichkeit. Auf die gravierenden psychologischen und gesellschaftlichen Folgen der Literalisierung weisen etwa Wygotski (1934/1986), Bruner/Olsen (1978), Ong (1987), Scheerer (1993) oder Wallesch/Landwehrmeyer (1993) hin. Auf die historischen Voraussetzungen und Entwicklungen des Ausbaus der Schriftlichkeit in unserem Kulturkreis gehen etwa die Arbeiten von Ehlich (1993) oder Knoop (1993) ein. Im anglo-amerikanischen Bereich hat sich eine Linguistik der Literalität entwickelt[14], die stärker die unterschiedlichen Produktions- und Re-

---

11 Einen aktuellen Überblick über die Schriftlichkeitsforschung, insbesondere auch über die Arbeiten der Forschungsgruppe „Geschriebene Sprache“ bietet der Sammelband „Homo scribens“ von Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.) (1993) sowie das Handbuch „Schrift und Schriftlichkeit“ von Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) (1994).

12 Für eine pointierte Auseinandersetzung mit dieser Position s. Knoop (1989)

13 Vgl. hierzu etwa Häcki-Buhofer (1985), Raible (Hg.) (1988) & (1994), Becker-Mrotzek/Fickermann (1989), Müller, K. (1990) Becker-Mrotzek (1992b).

14 Vgl. hierzu etwa Tannen (Hg.) (1982) & (1984) sowie Downing/Lima/Noonan, (Hgg.) (1992).

zeptionsprozesse der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in den Blick nimmt.

2.5 Ein entwicklungssensitiver Textbegriff

Die Untersuchung der Schreibentwicklung erfordert einen theoretischen Rahmen, der in der Lage ist, entwicklungsbedingte Spezifika im Text *und* im Schreibprozeß zu erfassen. Denn die zu untersuchenden Texte wurden, zumindest in wesentlichen Teilen, von SchreiberInnen verfaßt, die noch am Anfang der Schreibentwicklung stehen. Junge, unerfahrene SchreiberInnen zeichnen sich dadurch aus, daß sie im Mündlichen bereits über erhebliche Kommunikationsfertigkeiten verfügen, die sie aber für das Schreiben nicht in dem Maße nutzen können, daß angemessene Texte dabei entstehen. Es besteht, wie bereits angedeutet, über einen relativ langen Zeitraum eine Entwicklungslücke zwischen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten. Aus diesem Grund erscheint eine Begrifflichkeit wünschenswert, die dieser entwicklungsbedingten Diskrepanz von mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten gerecht wird.

Grundlegend für einen solchen theoretischen Rahmen ist die Forderung, die Begriffe *Text* und *Schreiben* gleichermaßen zu berücksichtigen. Denn während sich die (Text-)Linguistik überwiegend mit dem fertigen Produkt „Text“ und seinen sprachlichen Besonderheiten befaßt, beschränkt sich die Schreibforschung weitgehend auf den Prozeß des „Schreibens“ und seinen Problemlösecharakter. Da aber Texte und Schreibprozesse keine gegeneinander isolierten Sachverhalte sind, ist eine beide Aspekte umfassende Theorie erforderlich. Eine solche umfassende Theorie der schriftlichen Kommunikation, wie ich sie einmal nennen möchte, könnte Bestandteil einer Theorie des sprachlichen Handelns sein. Ähnlich argumentiert auch Wrobel (1995, 24), der Texte und Schreibprozesse ebenfalls als Bestandteile einer komplexen (sprachlichen) Handlung betrachtet.

Worin liegen nun die Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation? Feilke/Augst (1989) thematisieren sie als „kommunikative Handlungsprobleme“, die sich dem Schreiber aufgrund der Spezifik der geschriebenen Sprache stellen (ebd., 306.) In Anlehnung an das Organon-Modell von Bühler (1934, 1982) beschreiben sie für die drei Dimensionen der Kommunikation (Ausdruck, Darstellung, Appell) die Veränderungen, die sich gegenüber dem Mündlichen ergeben. In der Dimension „Ausdruck“ kommt es gerade durch den Verlust der nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten zu einer „Brechung des natürlichen Ausdrucksverhaltens“ (Feilke/Augst 1989, 310); an ihre Stelle müssen andere, schriftsprachliche Mittel treten. Erforderlich ist hierfür die Entwicklung einer sog. „Desymptomatisierungskompetenz“. Das „Fehlen des sympraktischen Umfeldes“ (ebd., 310) führt in der Dimension „Darstellung“ zu der Notwendigkeit, die Sachverhalte unabhängig vom Kotext zu versprachlichen. Notwendig ist die Fähigkeit zur „Dekotextualisierung“, was unter kognitiven Gesichtspunkten ein Problem darstellt. Denn die kotextunabhängige Versprachlichung setzt nicht nur bestimmte lexikalische, syntaktische und textuelle Fertigkeiten voraus, sondern auch ein ausreichendes Maß an Weltwissen, über das überhaupt geschrieben werden kann.

Der Verlust „einer kontinuierlichen perikommunikativen Verständnissicherung“ (ebd., 311) durch den Wegfall des unmittelbaren Adressaten muß ebenfalls kognitiv kompensiert werden. Die Reaktionen des Kommunikationspartners müssen in der Phantasie antizipiert werden. Zugleich muß mit dem Text erst ein sozialer Kontext geschaffen werden, der in der mündlichen Kommunikation bereits existiert. Verlangt ist hier also keine Anpassung an bestehende soziale Bedingungen, sondern zuallererst ihre Herstellung. Geschriebene Sprache fördere daher phylo- wie

ontogenetisch die Fähigkeit zur Assimilation, was sich historisch in der Herausbildung neuer Textsorten und Gattungen zeige. (Als ein aktuelles Beispiel hierfür kann man die Entstehung der Textart „Bedienungsanleitung" nennen, deren Aufkommen historisch an die fortschreitende Technisierung des Alltags gekoppelt ist.) Gefordert ist deshalb die Entwicklung einer „Kontextualisierungskompetenz" (ebd., 311).

In ihrem Modell führen Feilke/Augst die Probleme der Schreibens in wesentlichen Teilen auf die besondere Qualität von Texten zurück, indem sie die geschriebene Sprache der gesprochenen kontrastiv gegenüberstellen. Dabei leiten sie diese Bedingungen überwiegend aus den Texten selbst her, obwohl an vielen Stellen deutlich wird, daß sie eine Folge der Besonderheit der schriftlichen Kommunikation sind. Auf diese Weise bleiben m.E. die eigentlichen Ursachen ein Stück weit verborgen: Die spezifischen Merkmale von Texten liegen in der Besonderheit der schriftlichen Kommunikation begründet und müssen daher aus dieser hergeleitet werden. Der Verlust der gemeinsamen Sprechsituation schafft neue Bedingungen für die Kommunikation, die sich als spezifische Probleme beschreiben lassen. Die Textarten stellen Lösungen dieser Probleme dar und reflektieren insofern die kommunikativen Bedingungen schriftlicher Kommunikation. In diesem Sinne sind die Texte nicht die eigentliche Ursache für die Probleme; die Probleme liegen davor.

Dennoch ist es richtig, daß die Realisierung der mit den Texten gefundenen Problemlösungen selbst wieder zum Problem werden kann, weil sie onto- wie phylogenetisch kognitive Fertigkeiten voraussetzen, die erst entwickelt werden müssen. Das bedeutet, wir können erstens unterscheiden zwischen solchen Problemen, die sich aus dem Verlust der gemeinsamen Sprechsituation ergeben; die potentiellen Lösungen hierfür enthalten die Textarten. Zweitens haben wir es mit solchen Problemen zu tun, die sich ergeben bei der Realisierung der Lösung der ersten Probleme, d.h. beim Schreiben von Texten. Auch wenn beide Probleme eng zusammenhängen, so muß doch - gerade auch mit Blick auf Entwicklungsprozesse - analytisch zwischen beiden unterschieden werden[15].

2.6 Schrift, Schreiben und Text

In Anlehnung an den von Ehlich (1980, 1983, 1984, 1989, 1994a) entworfenen Textbegriff werde ich im folgenden die Begriffe *Schrift*, *Schreiben* und *Text* systematisch aus ihrer Genese herleiten. Denn Schreiben als Tätigkeit fällt weder mit dem Produzieren von Texten noch mit dem Herstellen von Schrift zusammen. Auch wenn aus heutiger Sicht die Textproduktion der wesentliche Zweck des Schreibens ist und die Schrift überwiegend dem Produzieren von Texten dient, so bestehen doch systematische Unterschiede.

Der Entwicklung von Schrift und Text liegt gleichermaßen ein Bedürfnis nach Überlieferung zugrunde. Die bis zur Entwicklung der Schrift für die Kommunikation verfügbare gesprochene Sprache ist durch ihre Bindung an die Flüchtigkeit des Mündlichen für die Überlieferung von Wissen und Erfahrungen nur bedingt geeignet. Das, was sich für die mündliche Kommunikation als ausgesprochen zweckmäßig erweist, bedeutet für die Überlieferung eine Defizienz: Die Schnelligkeit und Leichtigkeit des Mündlichen ist untrennbar an die Flüchtigkeit des Schallereignisses gebunden. Infolgedessen ist die sprachliche Überlieferung zentraler Wissensbestände an das Gedächtnis einzelner Personen gebunden. Mit dem Tod der Wissensträger ist zugleich das Wissen selbst gelöscht. Dieser für die Tradierung

15 Für eine Kritik am Problembegriff der Schreibprozeßforschung vgl. auch Wrobel (1995, 21 ff).

von Wissen defizitäre Zustand verlangt nach der Entwicklung geeigneter Lösungen (Ehlich 1989, 86 ff).

Bei den Überlieferungsbedürfnissen lassen sich systematisch zwei Bereiche unterscheiden: a) die Weitergabe zentraler gesamtgesellschaftlicher Wissensbestände über Generationenfolgen hinweg und b) die personenunabhängige Verfügbarkeit ökonomischer Daten (Buchführung). Für beide Bedürfnisse haben sich ursprünglich jeweils eigene Überlieferungssysteme entwickelt, die erst zu einem späteren Zeitpunkt zueinander in Beziehung traten.

Für die Bearbeitung des ersten Bedürfnisses (Weitergabe gesellschaftlicher Wissensbestände) haben sich zunächst spezielle mündliche Formen herausgebildet. Gesellschaften ohne Schrift haben hierfür eigene Formen der Tradierung entwickelt, wozu nach Schlott (1989, 99) als wesentliches Element das wiederholte Vortragen des zu Bewahrenden zählte. Auf diese Weise wurde das im Gedächtnis Bewahrte konkret erinnert und einer Überprüfung durch die Zuhörer (= Sicherung gegen Verfälschungen) ausgesetzt. Ehlich (1989, 91) bezeichnet diese Formen der mündlichen Wissensweitergabe als künstliche Empraxien; Mythos und Ritus haben hier ihre gesellschaftliche Funktion. Die mündliche Wissensweitergabe erfordert und ermöglicht die Herausbildung neuer sprachlicher Handlungsformen. Neben den empraktischen (= in sonstige Tätigkeiten eingebunden) entwickeln sich so eigene Sprechhandlungen, die dem neuartigen Zweck der Überlieferung dienen. Es entsteht eine archaische Poesie, die sich der gedächtnisstützenden Funktion von Reim, Rhythmus etc. bedient.

Die spezifische Qualität dieser neuen Handlungsformen rekonstruiert Ehlich über den Begriff der „Zerdehnung der Sprechsituation“, die er am Institut des Boten illustriert. Der Bote stellt, systematisch gesehen, eine einfache Lösung für die Aufbewahrung einer Sprechhandlung dar. Mit seiner Hilfe kann die „sprachliche Äußerung eines Sprechers S_1 über die unmittelbare Sprechsituation hinaus aufbewahrt und in eine zweite Sprechsituation transportiert werden“ (1983, 31). Indem der Bote die Äußerung in der ersten Situation mental speichert und an einem anderen Ort möglichst identisch reproduziert, trägt er die Äußerung in eine zweite Situation hinein. Die ursprüngliche Sprechsituation wird zerdehnt. Allerdings dient der Bote im wesentlichen der Überwindung diatoper (= räumlicher) Verhältnisse. Entscheidend ist jedoch, daß auf diese Weise eine grundsätzliche Möglichkeit gefunden ist, die Sprechhandlung eines Sprechers über die unmittelbare Sprechsituation hinaus aufzubewahren. Ehlich schlägt nun vor, „für eine solche, aus ihrer primären unmittelbaren Sprechsituation herausgelöste Sprechhandlung, die für eine zweite Sprechsituation gespeichert wird, den Ausdruck ‚Text‘ zu verwenden“ (ebd., 32). Wir haben es hier also noch mit mündlichen Texten zu tun, d.h. mit Texten, die noch ohne Schrift auskommen. Schlott (1989, 97) weist daher zurecht darauf hin, daß auch „schriftlose Kulturen“ über eine Geschichte verfügen, d.h. über Verfahren zur Bewahrung wichtiger Wissensbestände. Die weitere Entwicklung der Textarten ist jedoch angewiesen auf ein neues Speichermedium: die Schrift.

Exkurs: Die Entwicklung der Schrift

Es bestehen gute Gründe für die Annahme, daß das o.a. zweite Bedürfnis nach Speicherung ökonomischer Daten (Buchführung) ein zentraler Faktor hierfür war. Schlott (1989, 100) macht Klimaveränderungen in Afrika zwischen dem 15. und 7. Jahrtausend v. Chr. dafür verantwortlich, daß sich weite Bereiche der besiedelten Gebiete in Wüsten verwandelten und die dann um 3.000 v. Chr. einsetzenden

Wanderungsbewegungen zu einer erheblichen Verdichtung der Bevölkerung im oberen Niltal führten. Hieraus entstand das Erfordernis, neue, arbeitsteilige Formen der gesellschaftlichen Organisation und Reproduktion zu entwickeln. Diese soziale Entwicklung führte zur Herausbildung einer Gruppe von Regierenden (Herrschenden), deren Lebensunterhalt von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern durch Abgaben (Steuern) gesichert werden mußte. Die Verwaltung und Überwachung der Abgaben brachte die Notwendigkeit mit sich, abstrakte Daten in Form von Zahlen über Warenein- und -ausgänge zu speichern. Nach Schlott (1989, 101) waren damit die Kapazitätsgrenzen des menschlichen Gedächtnisses überschritten. Die mündlichen Formen der Wissenstradierung waren für die Bewahrung sich ständig ändernder Daten ebenfalls ungeeignet. Dieses Problem drängte auf eine eigene Lösung.

Die ersten Lösungsversuche finden sich in den sog. „Zählsteinen“ , die Schmandt-Besserat (1978, 1985) entdeckte und die den Ursprung der sumerischen Keilschrift bilden. Ihre sukzessive Entfaltung ist durch archäologische Funde späterer Entwicklungsstufen gut dokumentiert. Für die Buchführung wurden ursprünglich geometrische, dreidimensionale Symbole (= Zählsteine) verwendet. Miniaturen aus Ton wurden für die zu registrierenden Sachen (Schafe, Weizen, etc.) in Tongefäße gesteckt und bildeten so ein Abbild des realen Lagerbestandes. Um Manipulationen zu verhindern, wurden die Tongefäße später verschlossen, womit aber zugleich ihre Funktion als Gedächtnishilfe verloren ging. Als Ersatz wurden zunächst - durch Eindrücken der Zählsteine in den weichen Ton - Art und Anzahl der eingeschlossenen Zählsteine auf dem Tongefäß, später direkt auf Tontafeln vermerkt. Damit waren aus den dreidimensionalen, räumlichen Symbolen (Stellvertreter) zweidimensionale Zeichen geworden.

Ehlich (1980) hat den Entwicklungsprozeß von den Zählsteinen zur sumerischen Schrift in systematischer Absicht rekonstruiert. Der entscheidende Umschlagpunkt wird dann erreicht, wenn die Symbole (Zählsteine bzw. deren Abdrücke in Ton) nicht mehr unmittelbar für die entsprechenden realen Objekte (Schafe, Weizen ec.) stehen, sondern für deren sprachliche Ausdrücke. Dann werden aus (einfachen) Zeichen bzw. Stellvertretern (komplexe) Zeichen von Zeichen - und erst dann kann von Schrift i.e.S. gesprochen werden (ebd., 340). Denn erst von diesem Augenblick an werden die Symbole lesbar und damit - systematisch gesehen - zur Schrift. Es entsteht eine unmittelbare Beziehung zwischen „Schriftzeichen“ und dem sprachlichen Zeichen. Und damit erst werden Sprachzeichen schreibbar - bis dahin waren es Objekte der Wirklichkeit, die in Anlehnung an ihre äußere Gestalt visualisiert wurden. Allerdings ist der Verwendungsbereich dieser ersten Schriftzeichen eng begrenzt (ebd., 346). Er ist unmittelbar gekoppelt an den Tätigkeitsbereich „Buchführung“; er stellt die Empraxie dieser frühen Schrift dar. Damit ist die Schrift jedoch immer noch - ähnlich wie das Mündliche - eingebunden in bestimmte Situationen. Um auch diese Situationsgebundenheit zu überwinden, mußte die Orientierung der Schriftzeichen an der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke aufgegeben werden. Dies geschah durch die konsequente Hinwendung zur Lautseite der Sprache.

Indem das zu Merkende in Form der Zählsteine bzw. der entsprechenden Symbole visualisiert wird, tritt dem Menschen zum ersten Mal Sprache in materieller, sichtbarer Form gegenüber. Zeichentheoretisch gesprochen findet hier eine Trennung von Bezeichnetem (signifié) und Bezeichnendem (signifiant) statt. Dadurch kann er „*sehen*“, was ihm sonst in der Flüchtigkeit des Gesprochenen verborgen bleibt: die Diskretheit sprachlicher Einheiten (Günther, H. 1995, 19). Aus dem kontinuierlichen Strom gesprochener Äußerungen werden nun einzelne Elemente herausgelöst. Die Visualisierung bzw. Materialisierung sprachlicher Zeichen

bedeutet eine qualitative Veränderung für ihre Bewußtseinsfähigkeit. Auf ihrer Grundlage kann sich dann in einem langen Prozeß aus den ersten ikonischen Zeichen unsere heutige Alphabetschrift entwickeln.

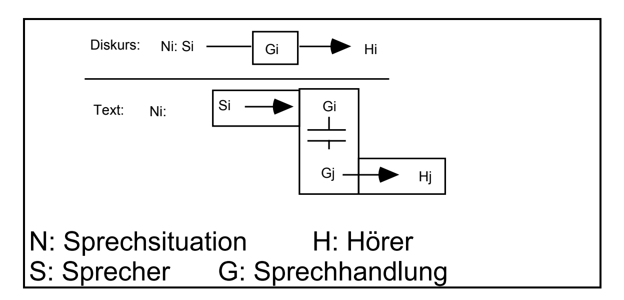
Wir haben es also zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung mit einem für heutige Vorstellungen eigenartigen Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu tun: Die Überlieferung des gesellschaftlichen Erfahrungswissens - und damit auch die Textproduktion - verliefen weitgehend mündlich. Die Überlieferung ökonomischer Daten (Buchführung) dagegen erfolgte schriftlich. Das bedeutet, Schreiben und Textproduktion gehörten zwei verschiedenen Domänen an. Schreiben war zu diesem Zeitpunkt - in der Terminologie von Ludwig (1995) - weitgehend beschränkt auf die *technologische* und die *semiotische* Dimension. Schreiben diente der Externalisierung schwieriger Gedächtnisinhalte. Komplexe sprachliche Handlungen wurden so jedoch noch nicht produziert und konnten es wohl auch noch nicht. Diese waren nach wie vor an das Mündliche gebunden.

- Ende des Exkurses -

Mit der Entwicklung der Schrift steht historisch für die Aufbewahrung von Sprechhandlungen ein neues Speichermedium zur Verfügung. Mit seiner Hilfe ist nun auch eine materielle Speicherung der Sprechhandlung möglich, allerdings mit erheblichen Konsequenzen.

> Die Überlieferung durch den Boten war „immer noch an einen sprachlich Handelnden gebunden, der in seiner Person die Überlieferung prozessiert (...) und Kontakt mit dem ursprünglichen Sprecher wie mit dem schließlichen Adressaten (hat). Das neue Überlieferungsmittel bietet demgegenüber einen radikalen Bruch“ (Ehlich 1983, 38).

Die Ersetzung der akustischen durch die visuellen Mittel führt zu einer materiellen Herauslösung der Sprechhandlung aus der Situation. Die Texte werden so zum sichtbaren, greifbaren Ereignis der Überlieferung. Die Zerdehnung der Sprechsituation mittels der Schrift resultiert in zwei „unvollständigen Sprechsituationen, denen einmal der Hörer, das andere Mal der Sprecher fehlt“ (ebd.). Die Veränderung soll die folgende Abbildung verdeutlichen:



(Abb. 4: Textbegriff nach Ehlich 1983)

Die Überlieferung mit Hilfe der Schrift hat des weiteren zur Folge, daß sich der Text gegenüber den Handelnden verselbständigt. Seine prinzipiell unbegrenzte Aufbewahrungsdauer und Verfügbarkeit entzieht den Text der Kontrolle durch die Beteiligten. In dieser spezifischen Qualität von Texten liegen auch die Schwierigkeiten seiner ontogenetischen Aneignung begründet.

Die Zerdehnung der Sprechsituation bedeutet für Schreibanfänger gegenüber der mündlichen Kommunikation zunächst einmal einen dreifachen Verlust: Er verliert nicht nur ihm bekannte sprachliche und nicht-sprachliche Handlungsmöglichkeiten, die an die Sprechsituation gebunden sind (z.B. die Deiktika der unmittelbaren Origo), sondern es entfallen auch der Rückmelde- und Unterstützungsapparat

des Hörers, was sich etwa am Wegfall der Interjektionen oder Fremdkorrekturen zeigt. Daraus ergeben sich drei Ersetzungsaufgaben:

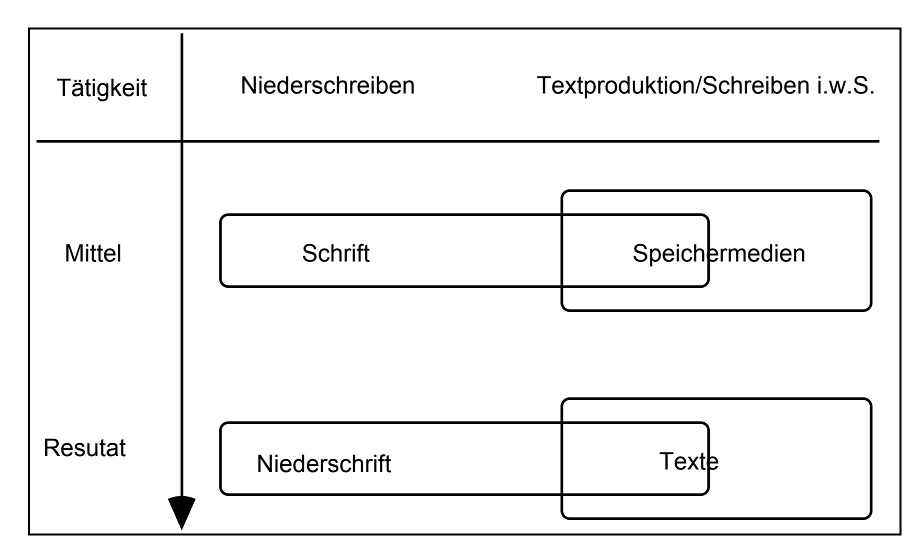
- Der Schreibanfänger muß die an das Mündliche gebundenen Handlungsmöglichkeiten ersetzen; beispielsweise müssen relationale und absolute Raumangaben an die Stelle bestimmter deiktischer Ausdrücke treten.
- Er muß die Reaktionen des Hörers auf seine Äußerungen, mit denen dieser im Diskurs sein Verstehen anzeigt, antizipieren. Dazu bedarf es bestimmter kognitiver Fertigkeiten, die unter dem Stichwort der sozialen Kognition verhandelt werden.
- Und schließlich muß er bei der Produktion seiner Äußerungen auf jegliche unmittelbare Hilfestellung durch den Unterstützungsapparat des Hörers verzichten, die durch Fragen oder Fremdkorrekturen im Diskurs so selbstverständlich sind.

Auf der anderen Seite bedeutet die Zerdehnung der Sprechsituation jedoch auch den Wegfall des unmittelbaren Handlungsdrucks. Anders als im Diskurs verlangt die schriftliche Kommunikation keine sofortigen und spontanen Reaktionen. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten für das sprachliche Handeln:

- Die Äußerungen können vor ihrer Verbalisierung länger geplant werden.
- Und die Äußerungen können vor ihrer „Veröffentlichung“ probeweise formuliert und ggf. korrigiert werden.

Chafe (1982) hat in einer vergleichenden Untersuchung anhand von formellen und informellen Äußerungen die Unterschiede beschrieben, die sich beim Sprechen bzw. Schreiben ergeben. In quantitativer Hinsicht zeigt sich, daß Sprechen mit einer Rate von ca. 180 Wörtern/Minute etwa zehnmal schneller ist als Schreiben; gleichzeitig beträgt aber die Leserate über 200 Wörter/Minute. Wir können also wohl schneller sprechen als schreiben, dafür aber wegen der Begrenzung der Sprechgeschwindigkeit schneller lesen als „zuhören“. Beim Sprechen finden sich sog. Ideeneinheiten, die intonatorisch abgegrenzt sind und einen Zeitraum von etwa zwei Sekunden umfassen. Schreiber benötigen im Vergleich zum Sprechen zusätzliche Zeit, um mehrere Ideen in eine linguistische Einheit zu integrieren, die dann wiederum dem Leser eine schnellere Rezeption ermöglicht. Qualitativ zeigt sich im Mündlichen eine Tendenz zur Fragmentarisierung, erkennbar an kürzeren Einheiten, die viermal häufiger als im Schriftlichen durch koordinierende Konjunktionen (und, aber, so, weil) verbunden sind. Im Schriftlichen dominieren dagegen integrierende Mittel, beispielsweise Nominalisierungen, die elf mal häufiger auftreten, oder Partizipien und attributive Adjektive, mit einer je vierfach höheren Rate. Die durch die räumlich-zeitliche Trennung beim Schreiben verursachten Unterschiede faßt Chafe mit den Begriffen „Involement“ vs. „Detachment“ zusammen.

Damit sind einige der Konsequenzen skizziert, die sich aus der Zerdehnung der Sprechsituation für das sprachliche Handeln ergeben. Insbesondere die Ableitung des Textbegriffs aus der schriftlichen Kommunikation erlaubt eine Integration des Schreibbegriffs:



(Abb. 5: Begrifflichkeit zu „Text und Schreiben“)

Zusammenfassend liegt damit eine Begriffssystematik vor, die sich auf die Kategorien *Tätigkeit*, *Mittel der Tätigkeit* und *Resultat der Tätigkeit* stützt[16]. Mit ihrer Hilfe werden das *Niederschreiben* und die *Textproduktion* als zwei Tätigkeiten unterschieden:

- *Niederschreiben* : Der Schreibbegriff kann in einer engeren und in einer weiteren Lesart verwendet werden. In der engeren Verwendungsweise sind solche Tätigkeiten gemeint, die dem Festhalten von sprachlichen Zeichen mittels Schriftzeichen dienen. Niederschreiben ist dann an die Verwendung von Schrift gebunden. Seine Resultate sollen *Niederschriften* heißen (vgl. auch §4.2.2).
- Unter *Textproduktion* bzw. unter Schreiben i.w.S. sollen solche Handlungen verstanden werden, die dem Herstellen von dauerhaften sprachlichen Handlungen (= Texten) dienen. Die Textproduktion ist nicht notwendigerweise an die Verwendung von Schrift gebunden, denn Texte können auch mittels Diktat gespeichert werden. Das Produzieren von Texten stellt eine eigene, zumeist schriftlich realisierte Handlung dar, die weiter nach den beteiligten Teilhandlungen unterschieden werden kann (vgl. §7.7).
  Eine dritte Lesart von Schreiben soll hier nicht weiter behandelt werden: die technologische Dimension, d.h. das materielle Herstellen von Schriftzeichen.
- *Schrift* sollen solche materiellen (oder materialisierbaren) Zeichen heißen, die sprachliche Zeichen dauerhaft festhalten. Schrift ist das Mittel des Niederschreibens. Andere *Speichermedien* zum Festhalten sprachlicher Äußerungen sind beispielsweise technische Medien wie Tonaufzeichnungsgeräte.
- Unter *Niederschrift* sollen die Resultate des Niederschreibens verstanden werden. Im Unterschied zu Texten halten sie keine sprachlichen Handlungen fest, sondern lediglich sprachliche Zeichen.
- *Texte* sind das Resultat solcher *sprachlicher Handlungen*, die mit der Absicht zur Überlieferung produziert werden. Ihr Zweck liegt in der zerdehnten Kommunikation, worunter solche Verständigungshandlungen verstanden werden, die - im Unterschied zur mündlichen Kommunikation - mit Hilfe von Texten über Raum und Zeit hinweg stattfinden Texte müssen nicht notwendigerweise geschrieben

[16] Zur Begrifflichkeit vgl. auch Wrobel (1995, 6).

vorliegen; auch ist nicht alles Geschriebene automatisch Text. Notizen, mathematische Formeln, Musikpartituren oder Tabellen sind in diesem Sinne keine Texte, weil ihnen entweder die Überlieferungs- oder die sprachliche Qualität fehlt.

2.7 Die Analyse der Schreibentwicklung

Zahlreiche Untersuchungen zur Schreibentwicklung konzentrieren sich auf die Analyse einzelner Teilschritte des Schreibprozesses; das Zustandekommen komplexer, in sich kohärenter Texte wird nur selten in den Blick genommen. Insofern ist der kritischen Einschätzung von Feilke/Augst (1989) immer noch zuzustimmen,

> daß das Überwiegen solcher Arbeiten „bei der heute zentralen Stellung der Texttheorie und textorientierter Konzepte der kognitiven Psychologie doch sehr erstaunlich (ist). Dies gilt umso mehr, als die Fähigkeit, einen semantisch kohärenten und pragmatisch adäquaten Text zu verfassen, unumstritten als Zielpunkt der Entwicklung einer Schreibkompetenz gilt. Der Text ist, auch für das Kind selbst, die Bezugsgröße für die Einheit der Handlung (...) Nur wenige Untersuchungen haben bisher versucht, im Sinne dieser Prämisse zu verfahren, und das Schreiben ganzer Texte zum Ausgangspunkt ihrer Analysen zu machen“. Vor diesem Hintergrund fordern sie „größere vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung der verschiedenen Ordnungsprinzipien in der Makrostruktur“ (ebd., 303f).

Angesichts der zu beobachtenden Vielfältigkeit, Schwierigkeit und Langwierigkeit der Schreibentwicklung erscheint es erforderlich, die Komplexität des Schreibens in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen. Die artifizielle Begrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf immer kleinere Aspekte fügt sich nicht zu einem Gesamtbild des Schreibens zusammen. Das hängt unmittelbar mit der Komplexität sprachlichen Handelns zusammen. Das Schreiben eines Textes ist *eine* sprachliche Handlung; sie verfolgt das Ziel, eine Sprechhandlung durch materielle Fixierung aus der aktuellen Situation herauszulösen und damit für weitere verfügbar zu machen. Auf dieses Ziel sind die verschiedenen mentalen und aktionalen Teiltätigkeiten ausgerichtet; von diesem Ziel werden sie getragen. Aufgrund der Zerdehnung der Sprechsituation entfällt der unmittelbare Handlungsdruck, was eine Ausdehnung der Produktionsphase der Sprechhandlung zur Folge hat; das Schreiben kann so den Anschein einer eigenständigen, selbstsuffizienten Handlung erwecken, die ihren Abschluß in der Fertigstellung des Textes oder gar nur einzelner Teile findet. Eine solche Sichtweise greift jedoch zu kurz, weil sie den grundsätzlichen Handlungscharakter von Texten übersieht. Die Texte sind das Mittel für die Realisierung zerdehnter sprachlicher Handlungen.

Für die Untersuchung der Schreibentwicklung bedeutet das, zunächst einmal den Schreibprozeß abzuleiten aus den allgemeinen Bedingungen sprachlichen Handelns. Schreiben ist als ein Sonderfall des sprachlichen Handelns zu rekonstruieren, indem aufgezeigt wird, welche Veränderungen sich aus der Zerdehnung für die beteiligten Teiltätigkeiten ergeben. Die spezifische Rezeptionssituation beim Lesen erfordert die Herstellung eines Textes, der diesen Bedingungen entspricht. Dazu bedarf es der Adaptation der vorhandenen sprachlichen Mittel an die neuen Bedingungen, was sich niederschlägt in der spezifischen Qualität von Texten, auch als Textualität oder literacy bezeichnet. Auf der Seite der Aktanten erfordert das eine Neuorganisation des sprachlichen Wissens, die den besonderen Bedingungen schriftlicher Kommunikation entspricht.

Eine solche Ableitung oder Rekonstruktion kann weder ausschließlich theoretisch-deduktiv noch rein empirisch-analytisch erfolgen. Notwendig ist vielmehr eine

Verschränkung von empirischer und theoretischer Analyse. Hierauf weist nachdrücklich Selman (1984) hin:

> „Sowohl für die Phase der Theoriekonstruktion als auch für die Phase der Validierung der Theorie erweisen sich die Bemühungen um das empirische Material als entscheidend. (...) Umgekehrt gäbe es ohne theoretischen Rahmen keine Grundlage, die Validität (...) in Frage zu stellen (...). Der entscheidende Punkt ist der, Theorie und Empirie wechselseitig aufeinander zu beziehen.“ (ebd., 44f)

Mit Blick auf Aufforderungshandlungen schreibt Wunderlich (1976): „Ein Fortschritt auf diesem Gebiet ist m.E. nur zu erzielen, wenn genaue Materialanalysen vorgenommen werden“ (ebd., 159). Und Ehlich (1991) merkt hierzu an: „Eine funktional-pragmatische Analyse ist notwendig empirisch, d.h. sie läßt sich in einer systematischen Weise auf die Konkretionen, die an der Oberfläche des sprachlichen Handelns erscheinen, wirklich ein“ (ebd., 142).

In diesem Sinne bemüht sich die folgende Untersuchung, die empirische Wirklichkeit, so wie sie sich in den Texten der Versuchspersonen dokumentiert, theoretisch reflektiert zu erfassen. Die Texte werden als Ausdruck spezifischer schriftsprachlicher Handlungen verstanden. Zugleich soll die empirische Analyse aber auch die Theorie über schriftsprachliches Handeln und seine Entwicklung ein Stück weiterbringen. Es würde den Rahmen einer Entwicklungsuntersuchung allerdings übersteigen, hier die zugrunde liegende Methodologie zu entfalten. Die bisher vorgelegte Skizze hat das Ziel, die folgende Untersuchung methodologisch einzuordnen. Zugleich soll in der konkreten Analyse die Methode sichtbar werden.

3. Entwicklungsforschung

Eine zentrale Fragestellung der Untersuchung ist die nach der Entwicklung der Schreibfähigkeit; damit ist ein spezifischer Aspekt von menschlicher Entwicklung überhaupt angesprochen. Die Ontogense, d.h. die individuelle Entwicklung des Menschen, ist ein komplexes Phänomen. Zunächst einmal sind die Veränderungen, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens durchmacht, so offensichtlich und unstrittig, und zwar über alle individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Differenzen hinweg, daß sie als eine unvermeidbare Tatsache erscheint. Das legt die Annahme nahe, hinter den Veränderungen eine Entwicklung im Sinne eines zusammenhängenden, systematischen und gesetzmäßigen Veränderungsprozesses von einfachen zu höheren bzw. komplexeren Formen zu sehen. Die Schwierigkeiten beginnen dort, wo es um die genaue Beschreibung und insbesondere um Erklärungen geht: Worin bestehen die Veränderungen? Was sind die Faktoren, die für die offensichtliche Entwicklung verantwortlich sind? Bereits ein erster Blick auf die verschiedenen Begriffe zeigt, daß es sehr unterschiedliche Vorstellungen über Art und Ursachen der Veränderungen gibt; Begriffe wie *Entwicklung*, *Erwerb*, *Lernen* oder *Reifung* stehen für unterschiedliche Konzeptualisierungen und Erklärungsansätze.

3.1 Was ist Entwicklung?

Hinter den verschiedenen Begriffen verbergen sich nicht nur unterschiedliche Auffassungen über die Entwicklung des Menschen, sondern sehr grundsätzliche Fragen nach den Bedingungen von Entwicklung überhaupt. Es geht um das grundsätzliche Problem der Ursachen und Gründe für Veränderungen in der Natur und in der Geschichte (vgl. Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie, 334 ff). Ein Blick auf die Geschichte des Entwicklungsbegriffs zeigt bereits, daß der Begriff selber einem deutlichen Entwicklungsprozeß unterworfen ist; insbesondere seit dem Ende des Mittelalters mit seinen starren Vorstellungen über die Gottgegebenheit von Natur und Gesellschaft haben sich die Auffassungen grundlegend geändert. Für den Bereich der natürlichen Entwicklung (Natur) sind es im 18. und 19. Jahrhundert die Arbeiten von Kant (1755, Naturgeschichte und Theorie des Himmels), Lamarck, Haeckel und Darwin, in denen sich eine neue Vorstellung von der natürlichen Entwicklung ausdrückt. An die Stelle der Idee eines einmaligen Schöpfungsaktes und der Unveränderlichkeit der Arten (Organismen) tritt die Vorstellung einer kontinuierlichen Entwicklung der organischen Natur. Die Evolutionstheorie setzt sich - ungeachtet strittiger Einzelfragen - gegen die These der Unveränderlichkeit der Natur und der Arten durch.

Auch im Bereich der Gesellschaft behauptet sich der Entwicklungsgedanke gegen die These einer von außen (Gott) gelenkten Veränderung. Hier sind es u.a. die Arbeiten von Lessing, Herder, Kant und Hegel, die die Ursachen gesellschaftlicher Veränderungen in immanenten Entwicklungsprozessen suchen. Dabei ist es insbesondere Hegel, der mit seiner dialektischen Methode einen neuen, bis heute einflußreichen Entwicklungsbegriff entfaltet. Damit bietet sich die Möglichkeit, gesellschaftliche Entwicklungen aus den - inneren und äußeren - Bedingungen der Gesellschaft selbst zu erklären. Die Geschichte erscheint nicht länger als Schicksal, sondern als Ergebnis gesellschaftlicher Bewegungsformen.

Bezogen auf die individuelle menschliche Entwicklung lassen sich zwei gegensätzliche Auffassungen unterscheiden, die unter verschiedenen Etiketten diskutiert werden: Es geht um die grundlegende Frage, welchen Einfluß Anlage und

Umwelt, Erziehung und Erbe oder Biologie und Kultur auf die Entwicklung nehmen. Die unterschiedlichen theoretischen Antworten lassen sich sehr grob dem Nativismus und Interaktionismus (Milieutheorie) zuordnen. Sie unterscheiden sich in ihrer aktuellen Form insbesondere dadurch, wie sie den Einfluß der menschlichen Anlagen (Genetik) bzw. der (sozialen) Umgebung auf die Entwicklung gewichten. In ihrer extremen Sichtweise stellt sich menschliche Entwicklung einmal als reiner Reifungsprozeß dar, bei dem sich die genetischen Anlagen weitgehend unabhängig von der Umgebung entfalten; die Umwelt stellt in diesem Fall die notwendigen Bedingungen für den Reifungsprozeß dar. Zum anderen wird Entwicklung verstanden als Reaktion auf die Bedingungen der sozialen Umgebung; in diesem Fall erscheint der Mensch als tabula rasa, der ausschließlich durch seine Erziehung geprägt wird (John Locke). In der aktuellen Diskussion geht die Frage weniger um die Richtigkeit der einen oder anderen Position, sondern eher um den Einfluß, den Anlage- bzw. Umweltfaktoren auf die Entwicklung haben.

> „Heute besteht weithin Einigkeit darüber, daß die Interaktion von angeborenen Faktoren und Umweltfaktoren sowohl für die Entwicklung von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen (...) als auch für die interindividuellen Merkmals- und Verhaltensvariationen verantwortlich ist“ (Miller 1993, 41).

Es soll und kann in dieser Arbeit nicht um die Beantwortung der grundsätzlichen Frage nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt gehen. Es wird im weiteren vielmehr unterstellt, daß Entwicklung eine empirische Tatsache ist, an der beide Faktoren in je spezifischer Weise beteiligt sind. Welchen Einfluß die Faktoren dabei haben, kann nicht a priori bestimmt werden, sondern nur durch eine Vielzahl von Detailuntersuchungen der verschiedenen Entwicklungsbereiche. Die weitere Darstellung wird den Bereich der kognitiven und der sprachlichen Entwicklung sowie insbesondere ihr Verhältnis zueinander fokussieren, der Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen ist. Infolgedessen haben wir es mit teilweise disparaten Begriffsapparaten zu tun, in denen sich die unterschiedlichen Vorstellungen von Entwicklung niederschlagen. Im weiteren soll daher zunächst in einem Exkurs die Begrifflichkeit behandelt werden, mit der in verschiedenen Disziplinen über diese spezifischen Entwicklungsprozesse gesprochen wird.

Exkurs zur Begrifflichkeit

Mit Blick auf sprachliche Entwicklungsprozesse finden sich in der Literatur nebeneinander mindestens die Begriffe *Entwicklung* (engl. development), *Erwerb* (engl. *acquisition*) und *Lernen* (engl. learning). *Entwicklung* bedeutet nach Paul (1981^8) ursprünglich, etwas „(Zusammengewickeltes) aufwickeln“ (167/168), in der uneigentlichen Verwendung ähnelt es „entfalten“. Damit bringt er die Idee von der natürlichen Entfaltung einer angeborenen, inneren Fähigkeit zum Ausdruck, so wie sie sich sowohl in der Linguistik findet, beispielsweise bei Chomsky, als auch in der Entwicklungspsychologie, beispielsweise bei Piaget. *Erwerb* bedeutet nach Paul (1981^8) eher etwas „durch Bemühung erlangen“ (183). Damit bringt er die Idee (inter)aktiver und individueller Aneignungsprozesse zum Ausdruck, so wie sie beispielsweise von den Vertretern der Milieutheorie gesehen werden. *Lernen* schließlich geht nach Paul (1981^8) etymologisch zurück auf gotisch „lais“ (396), was „wissend werden“ bedeutet; dieser Begriff fokussiert einerseits im Zusammenhang der Lernpsychologie die sehr grundlegende Fähigkeit des Menschen, vergangene Erfahrungen (i.w.S.) für künftige Handlungen zu verarbeiten und zu speichern. Andererseits referiert er in einem eher alltagssprachlichen Verständnis auf gelenkte, insbesondere schulische Lernprozesse.

In der wissenschaftlichen Literatur zur Ontogenese lassen sich die folgenden, nicht durchgängigen und einheitlichen Verwendungsweisen feststellen. Der Ent-

wicklungsbegriff dient - insbesondere in der Entwicklungspsychologie - als Oberbegriff für das empirisch unstrittige Phänomen der Veränderungen, die der Mensch im Laufe seines Lebens durchläuft. Mit Entwicklung werden hier noch unspezifiziert alle Formen der systematischen Veränderungen bezeichnet. Unterschiedliche theoretische Auffassungen über die Ursachen der Entwicklung schlagen sich begrifflich nieder in der Bezeichnung der verschiedenen Stadien der Entwicklung. Nativistische Ansätze, die den anlagebedingten Reifungsprozeß betonen, sprechen von *Stufen der Entwicklung* (Piaget 1973, Selman 1984). Entwicklung wird hier konsequenterweise eher als linearer Reifungsprozeß konzeptualisiert. Ansätze, die die Wechselwirkung von Anlage und Umwelt hervorheben, sprechen von Niveaus oder *Sequenzen der Entwicklung* (Flavell 1979). Denn wenn Entwicklung ein mehrdimensionaler und interaktiver Prozeß ist, dann sind deutlich voneinander abgrenzbare Stufen eher unwahrscheinlich.

Mit Blick auf die speziellen Formen der sprachlichen Entwicklung findet sich eine uneinheitlichere Begriffsverwendung. In der Forschung zum sprachlichen Lernen werden die Begriffe „Erwerb“ und „Entwicklung“ anscheinend synonym gebraucht. Grimm (1987, 578 ff) stellt ihren Beitrag unter das Stichwort „Sprach*entwicklung*“, überschreibt ihr zweites Kapitel mit „Biologische Grundlagen des Sprach*erwerbs*“ (590), ihr drittes jedoch mit „Phasen der Sprach*entwicklung*“ (599, alle Herv. MBM). Hier zitiert sie dann Lorenzer (1973, 163): „‚Sprach*entwicklung* ist stets als ein Vorgang der Vermittlung einer vorhandenen Sprache als Symbolsystem einer bestehenden Gesellschaft anzusehen. Sprach*erwerb* ist ein Prozeß der Sprachvermittlung.‘“ (599, Herv. MBM). Das spricht dafür, daß in der psychologisch orientierten Forschung der Entwicklungsbegriff zwar vorherrscht, der Erwerbsbegriff aber als Synonym verwendet wird.

In der linguistisch orientierten Forschung scheint die Tendenz umgekehrt zu sein. Ausgehend von Chomskys Begriff des „Language Acquisition Device“ herrscht hier der Erwerbsbegriff vor, und der Entwicklungsbegriff dient als Synonym. Im „Lexikon Sprache“ (Glück, H. (Hg.) 1993) wird unter dem Stichwort „Sprachentwicklung“ auf „Spracherwerb“ verwiesen und dort auf den englischen Begriff „Language Acquisition“. In der Definition wird „Erwerb“ auf den Erwerb natürlicher Sprachen, insbesondere durch Kinder bezogen. Ähnliches zeigt sich im „Lexikon der Germanistischen Linguistik“ (Althaus/Henne/Wiegand (Hgg.) 1980[2]), wo der entsprechende Eintrag „Spracherwerb“ heißt. Im Text ist dann jedoch auch die Rede von „Untersuchungen über die kindliche Sprachentwicklung“ (434), was für ein gegenüber der Psychologie umgekehrtes Verhältnis von Ausgangsbegriff und Synonym spricht.

Bei den Arbeiten zum schriftlichen Sprachgebrauch muß zunächst zwischen zwei unterschiedlichen Gegenstandsbereichen unterschieden werden: dem sog. Erstschreiben/Erstlesen und dem sog. weiterführenden Schreiben/Lesen. Im „Lexikon Sprache“ (Glück 1993) findet sich zum Begriff „Schreiben“ unter dem Stichwort „Schriftspracherwerb“ der Verweis auf das Stichwort „Schreibenlernen“. Hierunter wird danach überwiegend der „Erwerb der grundlegenden schriftsprachlichen Kompetenzen zu Beginn der Grundschulzeit“ verstanden (530). In diesem Sinn wird der Begriff beispielsweise von Eichler (1992) verwendet. Feilke (1993) plädiert unter forschungspraktischen Gesichtspunkten für eine begriffliche Trennung der beiden Bereiche des schriftlichen Spracherwerbs; für das Erstschreiben/Erstlesen schlägt er den Begriff „Schriftspracherwerb“, so wie ihn beispielsweise Sassenroth (1991) verwendet, vor. Allerdings ist auch hier ein gewisser synonymer Gebrauch der beiden Begriffe zu bemerken. So heißt es etwa bei Eichler (1992) im dritten Kapitel unter der Überschrift „Wege des Schreibenlernens“ im ersten Satz: „Die Forschung zum Schriftspracherwerb ...“ (ebd., 40); Sassenroth

(1991) dagegen spricht in seinen Ausführungen des dritten Kapitels „Der Entwicklungsprozeß des Schriftspracherwerbs“ von Forschungen zum „Lesen- und Schreibenlernen“ (ebd., 42).

Ein eigener Begriff für das weiterführende Schreiben findet sich in Glück (Hg.) (1993) nicht. Feilke (1993) schlägt hierfür den Begriff „Schreibentwicklung“ vor, ohne seine Begriffswahl an dieser Stelle jedoch zu begründen. Allerdings ergibt sich für „Schreibentwicklung“ eine deutliche Parallele zur kognitionswissenschaftlich orientierten Forschung im amerikanischen und angelsächsischen Bereich zur Schreibfähigkeit junger Erwachsener. Insbesondere die frühen Arbeiten von Bereiter, beispielsweise in „Development in Writing“ (1980) (Schreibentwicklung) verwenden diesen Begriff. Er wird in Deutschland insbesondere von der „Freiburger Schule“ um Eigler aufgenommen, aber auch von Feilke (s.o.) oder Ortner (1993).

Für die deutschsprachige Begrifflichkeit ergibt sich damit der folgende rudimentäre Begriffsapparat:

- *Entwicklung* dient als Oberbegriff für systematische Veränderungen einzelner Dimensionen oder Aspekte menschlicher Fertigkeiten. Er kann sich sowohl auf individuelle (ontogenetische) als auch auf gesellschaftliche (historische oder phylogenetische) Veränderungen beziehen.
- *Spracherwerb* bezeichnet zunächst einmal den Prozeß des Erlernens einer natürlichen Sprache ohne systematische Unterweisung. Der Erwerbsbegriff betont insbesondere den individuellen Aspekt der Aneignung.
- *Schreibenlernen* und *Schriftspracherwerb* bezeichnen den Prozeß der Aneignung der grundlegenden schriftsprachlichen Fertigkeiten (Erstlesen/Erstschreiben) zu Beginn der Grundschulzeit.
- *Schreibentwicklung* bezeichnet die Entfaltung der komplexeren Fertigkeiten zur Produktion von Texten, die sich an den Schriftspracherwerb anschließt.

3.2 Ontogenese und Entwicklungspsychologie

Im weiteren soll nun die menschliche Entwicklung in verschiedenen Dimensionen behandelt werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß Entwicklung eine empirische Tatsache ist; denn jeder Mensch durchläuft von der Kindheit bis zum Alter eine Entwicklung. In einem ersten Schritt sollen verschiedene Theorien zur Beschreibung und Erklärung des Entwicklungsphänomens vorgestellt werden. Anschließend wird mit der sozialen Kognition ein für die Schreibentwicklung spezifischer Entwicklungsaspekt behandelt. Daran schließt sich in einem eigenen Kapitel die Behandlung des Spracherwerbs, des Schriftspracherwerbs und der Schreibentwicklung an.

3.2.1 Klassischer Kognitivismus (Piaget)

Wesentlichen Einfluß auf die gesamte Entwicklungspsychologie des 20. Jahrhunderts hat der klassische Kognitivismus von Jean Piaget. Das zeigt sich wissenschaftsgeschichtlich in der Bedeutung, die er für die Entwicklung anderer Ansätze hatte. Für die kulturtheoretische Schule, wie sie von Wygotski in der Sowjetunion begründet wurde, war er ebenso bedeutsam wie für die kognitive Wende in den USA der 60er Jahre. In beiden Fällen waren die Arbeiten von Piaget ein wichtiger Bezugspunkt. Seine Bedeutung zeigt sich aber auch inhaltlich, beispielsweise bei den Entwicklungsstadien, die nach wie vor einen wichtigen Orientierungspunkt für die Beschreibung des Entwicklungsverlaufs bilden, oder bei seinen phantasievollen Experimenten, die vielfach wiederholt wurden.

Der klassische Kognitivismus versteht Entwicklung als individuelle Anpassung aktiver Individuen an eine objektiv gegebene, weitgehend unveränderliche und im wesentlichen physikalisch verstandene Umwelt. Es ist das einzelne Individuum, das sich durch körperliche und geistige Aktivitäten seine Umwelt aneignet; der Mensch - und insbesondere das Kind - erscheint nicht länger als passives Objekt von Umwelteinwirkungen in Form von Erziehung. Bereits das Neugeborene verfügt über Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Dahinter verbirgt sich eine biologische Grundauffassung von Piaget, der in der geistigen Entwicklung Parallelen zur körperlichen Anpassung der Lebewesen an ihren Lebensraum sieht. Der Geist eignet sich seine Umwelt an oder paßt sich ihr selbst an. Die Kognition selbst versteht er strukturalistisch; den verschiedenen Denkprozessen liegt eine kleine Anzahl basaler geistiger Operationen zugrunde, die im Laufe der Entwicklung ausdifferenziert werden. Kognition ist keine summarische Anhäufung von Erfahrungen, sondern eine strukturierte Einheit, die ihren deutlichen Niederschlag in den Entwicklungsstadien findet.

Piaget betont, wie vielleicht kein anderer, die Idee der Entwicklungsstadien. Entwicklung ist demnach gekennzeichnet durch das Vorhandensein verschiedener Stadien und Stufen, die jedes Kind in einer festgelegten Reihenfolge durchläuft. Die Annahme einer stufenweisen Entwicklung impliziert eine Reihe von Voraussetzungen, die empirisch nachgewiesen werden müssen (vgl. Flavell 1979, 297 ff & Miller 1993, 53f):

- *Strukturen*: Es ändern sich nicht nur einfache Ansammlungen unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten, sondern strukturierte Ensembles („structures d‘ensembles“), die einen Zusammenhang bilden. Ein Stadium bildet ein strukturiertes Ganzes in einem gewissen Gleichgewichtszustand.
- *Qualitative Veränderungen*: Die Änderungen der kognitiven Fähigkeiten sind qualitativer - nicht nur quantitativer - Art. In jedem neuen Stadium ist das jeweils vorangegangene überwunden.
- *Invarianz*: Ein einmal erreichtes Entwicklungsstadium bleibt erhalten; es gibt keinen Rückschritt.
- *Abruptheit*: Die Änderungen müssen innerhalb eines kurzen Zeitraums, d.h. abrupt auftreten.
- *Zusammentreffen* von Entwicklungen: Verschiedene Veränderungen müssen in unterschiedlichen Bereichen gleichzeitig auftreten.
- *Universalität*: Die Stadienfolge gilt für die Kinder aller Kulturen und Gesellschaften.

Heute sprechen eine Reihe von Untersuchungsergebnissen gegen die Annahme einer strengen Stufenentwicklung; es zeigt sich, daß die Entwicklungen bereichsspezifisch sehr unterschiedlich ausfallen, abhängig sind von kulturellen und sozialen Zusammenhängen, weniger abrupt auftreten und die Übergänge fließend erscheinen. Verantwortlich für diese widersprüchlichen Ergebnisse sind möglicherweise die eigenwilligen Untersuchungsmethoden von Piaget, der sich sehr stark auf die grundlegenden Prinzipien der kognitiven Entwicklung konzentrierte. Im Vordergrund standen dabei das frühe Kindheitsalter und die Auseinandersetzung mit der physikalischen Umwelt. Spätere Entwicklungsphasen fanden weniger Beachtung; auch die soziale Umwelt oder der Einfluß von Emotionen und Motivation blieben eher Randphänomene. Das zeigt sich in vielen der zum Standard gewordenen Erhebungsverfahren zur Objektpermanenz oder zum Erhaltungsbegriff (Wasserspiegel-Experiment).

Die Entwicklung selbst beschreibt Piaget in vier Stadien, die die aktuelle Diskussion immer noch beeinflussen. Sie sollen aus diesem Grund mit ihren wichtigsten Kennzeichen knapp skizziert werden:

Sensumotorisches Stadium (0 - 2 Jahre)

Wesentliches Kennzeichen des ersten Stadiums ist die sinnlich-körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem eigenen Körper.

- Das Kind erwirbt seine Kenntnisse ganz wesentlich über manifeste Handlungen (Motorik).
- Kognitive Strukturen werden verbessert, indem bereits vorhandene Schemata auf neue Situationen angewendet werden.
- Das Verhalten wird zunehmend intentionaler.
- Das Kind entdeckt die Grenzen des eigenen Körpers.
- Das wichtigste Konzept ist die Entdeckung der *Objektpermanenz*.

Präoperatives Stadium (2 - 7 Jahre)

Das zentrale Merkmal des zweiten Stadiums ist die Fähigkeit zum semiotischen bzw. *symbolischen Denken*. Konkrete Objekte können jetzt durch zeichenhafte Stellvertreter repräsentiert werden. Dieses repräsentative Denken hat gegenüber den sensumotorischen Konzepten den wichtigen Vorteil, schneller und flexibler zu sein. Im Kontext der sprachlichen Entwicklung vertritt Piaget die Auffassung, daß das repräsentative Denken den Sprachgebrauch ermöglicht, und nicht umgekehrt, daß das Sprechen das repräsentative Denken ermöglicht (vgl. hierzu weiter unten Wygotskis entgegengesetzte Auffassung).

Weitere Kennzeichen dieses Stadiums sind:

- *Egozentrismus*: Es findet nur eine unvollständige Trennung von Innen- und Außenwelt statt; die Welt wird überwiegend aus der eigenen Perspektive wahrgenommen.
- *Rigidität des Denkens*: Typisch ist die Konzentration auf nur einen Aspekt eines Sachverhalts; das Kind ist noch unfähig, Ereignisse gedanklich zu revidieren.
- *Prälogisches Schlußfolgern*: Komplexe Sachverhalte werden in naiven, anthropozentrischen Konzepten erklärt („Die Sonne wurde von einem Streichholz angezündet").
- *Begrenzte soziale Kognition*: Es findet noch keine Rollenübernahme statt; das Kind hat noch keine Einsicht in die innerpsychischen Prozesse anderer Personen. Handlungen werden folglich nach ihrer wahrnehmbaren Oberfläche beurteilt. So entspricht beispielsweise die Schuld eines Menschens dem angerichteten Schaden, nicht jedoch der zugrunde liegenden Absicht.

Konkret-operatives Stadium (7 - 11 Jahre)

In diesem Stadium entwickeln sich die bisherigen Repräsentationen zu *Operationen*; das sind verinnerlichte Handlungen, die Teil einer Struktur werden. Die einzelnen, bisher isolierten Repräsentationen werden verknüpft. Eine wichtige Fähigkeit ist die Ausbildung des *Erhaltungsbegriffs* (Invarianz der Menge). Das Denken wird eher dezentriert als zentriert, eher dynamisch als statisch und eher reversibel als irreversibel. „Zum ersten Mal scheint sich die Gesetzmäßigkeit der Welt in einem logischen Denksystem widerzuspiegeln" (Miller 1993, 71).

Formal-operatives Stadium (11 - 15 Jahre)

In diesem Stadium können die Ergebnisse konkreter Operationen in Beziehung gesetzt werden zu den logischen Verhältnissen der Ergebnisse. Es liegen Opera-

tionen auf Operationen vor; das Denken wird abstrakt, hypothetisch und logisch und nähert sich damit dem wissenschaftlichen Vorgehen, worauf auch Wygotski im Rahmen der Begriffsbildung hinweist. Allerdings setzt die Herausbildung formaler Operationen nach Piaget keinen unmittelbaren Unterricht im wissenschaftlichen Denken voraus. Das widerspricht jedoch den Ergebnissen von Luria, auf die sich Wygotski und Ong beziehen; danach erscheinen Schriftkenntnisse in einem sehr engen Zusammenhang zur Ausbildung bestimmter kognitiver Fähigkeiten zu stehen (s.u. §3.2.4e).

Verantwortlich für die Entwicklung ist nach Piaget (1973) neben Formen der kognitiven Organisation und Adaptation, auf die hier nicht eingegangen werden kann, ein sehr abstraktes Prinzip, das er als „Äquilibration“ bezeichnet hat. Dahinter verbergen sich unterschiedliche Prozesse der Gleichgewichtsherstellung. Das kognitive System strebt zu jedem Zeitpunkt die Herstellung eines dynamischen Gleichgewichts an. Wenn Kognition und Umwelt nicht zueinander passen, d.h. wenn mit den vorhandenen kognitiven Strukturen die Wirklichkeit nicht angemessen erfaßt werden kann, entsteht ein Ungleichgewicht, das Anpassungsprozesse erforderlich macht. Piaget nennt drei Anpassungsformen mit je unterschiedlicher Reichweite:

- durch Akkommodation und Assimilation für kurzfristige Anpassungen: Bei der Assimilation paßt das Individuum die Umwelt in seine kognitive Organisation ein, während bei der Akkommodation die kognitive Organisation der Umwelt neu angepaßt wird.
- Durch Vervollkommnung neuer Organisationsformen innerhalb eines Stadiums und
- durch Weiterschreiten zum jeweils nächsten Stadium innerhalb der Gesamtentwicklung.

Die Äquilibration weist Ähnlichkeiten zum dialektischen Prinzip bei Wygotski auf (s.u. §3.2.4).

Zusammenfassend kann man sagen, folgende Postulate sind für die Entwicklungspsychologie von bleibender Bedeutung:

- Das Kind eignet seine Umwelt aktiv an und ist damit selber ein wesentlicher Motor seiner eigenen Entwicklung.
- Die Kognition ist nach bestimmten Prinzipien strukturiert und keine summarische Anhäufung von Erfahrungen bzw. Wissen. Hierauf deuten auch die Ergebnisse informationstheoretischer Ansätze hin.
- Die Entwicklung ist selbst durch ein Streben nach einem Gleichgewicht zwischen kognitiven Strukturen und umgebender Wirklichkeit gekennzeichnet.

Allerdings, und das ist ein Mangel des Kognitivismus, berücksichtigt er nur unzureichend die Bedingungen der Entwicklung:

- Er unterscheidet nicht zwischen physikalischer und sozialer Wirklichkeit.
- Er vernachlässigt die Einflüsse der sozialen Umwelt. Die Umwelt erscheint weitgehend passiv, ohne aktive Einflußnahme auf das Kind.
- Er sieht den Zusammenhang von Denken und Sprechen uniliniar in dem Sinne, daß kognitive Entwicklung das Sprechen ermöglicht. Den umgekehrten Einfluß des Sprechens (und Schreibens) auf die Kognition beachtet er nicht.

3.2.2 Lerntheorie (Bandura)

Die Lerntheorie in ihrer ursprünglichen Form kann man zu den reinen Milieutheorien zählen. Sie hat ihren Ausgangspunkt im Behaviorismus der USA am Anfang des 20. Jahrhunderts. Es war John Watsons „Declaration of Behaviorism“ von

1913, mit der die Psychologie zu einer experimentellen Naturwissenschaft gemacht werden sollte. Menschliches Verhalten ist danach ebenso wie das von Tieren ausschließlich durch die Umwelt bestimmt, die die Reize für Lernprozesse bereitstellt. Aus diesem Grund hat der Lernbegriff hier seinen zentralen Ort. Methodologisch führte die naturwissenschaftliche Orientierung zu einer strikten Begrenzung des Untersuchungsgegenstandes: Es war ausschließlich das beobachtbare Verhalten, das durch statistische Verfahren in Beziehung gesetzt wurde zu den erkennbaren Situationsmerkmalen. Auf diese Weise wurden innere, mentale bzw. kognitive Prozesse von der Untersuchung ausgeschlossen.

Die Rezeption der Arbeiten Piagets in den 50er und insbesondere in den 60er Jahren, angestoßen durch John Flavells „Developmental Psychology of Jean Piaget" (1963) sowie die Kritik von Chomsky (1959) an Skinners Erklärung des Spracherwerbs (Verbal Behavior) führten zu einem grundlegenden Wandel der Lerntheorie. In der Folgezeit wurde sie um wesentliche Elemente erweitert, so daß heute eine große Annäherung an kognitive Ansätze bzw. die Arbeiten zur Sozialen Kognition stattgefunden hat. Wegbereiter dieser neueren Entwicklung ist Bandura (1979, 1986). Es sind zwei wesentliche Neuerungen in der modernen Lerntheorie hinzugekommen: der *soziale Kontext* und neue *Lerntypen*. Für alles Verhalten wird unterstellt, daß der soziale Kontext Einfluß auf das Lernen hat. Heute gilt daher die Annahme, daß sich auch soziales Verhalten durch Lerngesetze erklären läßt.

Von besonderer Bedeutung ist die Erweiterung der Lerntypen. Waren es bisher die verschiedenen Formen des Konditionierens und das Trial-and-Error Verfahren, so kommt nun das Lernen durch Beobachtung und Instruktion hinzu. Das Lernen wird verstanden als ein komplexer Prozeß, der sich überwiegend am sozialen Modell durch Beobachtung oder Instruktion vollzieht. Unterschiedliche Lernwirkungen werden mit Hilfe eines Lernmodells erklärt, das - ähnlich wie in informationstheoretischen Konzepten - aus vier kognitiven Teilprozessen besteht. Die Teilprozesse lassen sich in experimentellen Arbeiten als Untersuchungsvariablen in ihrer Bedeutung erfassen. Lernen findet nur statt, wenn für alle Teilprozesse bestimmte Bedingungen erfüllt sind:

- *Aufmerksamkeitsprozesse*: Das Lernmodell (i.e. Personen oder Sachverhalte, die beobachtet werden) muß in die Aufmerksamkeit rücken, d.h. wahrgenommen werden. Das hängt einerseits von der Aufforderungsstärke des Modells bzw. der Situation ab, andererseits auch von persönlichen Merkmalen des Lernenden (u.a. Gedächtniskapazität).
- *Behaltensprozesse*: Die Beobachtung hat nur dann eine längerfristige Wirkung, wenn sie auch behalten und verarbeitet wird. Hierbei spielt die sprachliche bzw. symbolische Verarbeitung für die kognitive Organisation eine wichtige Rolle.
- *Produktionsprozesse*: Lernprozesse finden auch ohne unmittelbare eigene Ausführung statt. Lerneffekte treten auch dann ein, wenn eine beobachtete Handlung nur im Geiste produziert wird (abstrakte Modellierung). Das zeigt sich gerade auch beim Spracherwerb, wenn die Kinder aus dem Gehörten eigene Regeln über sprachliche Regularitäten (z.B. Grammatik) bilden.
- *Motivationsprozesse*: Eine erhebliche Bedeutung hat auch die Motivation. Ohne eine entsprechende Bereitschaft finden kaum Lernprozesse statt.

Die moderne Lerntheorie rückt auf diese Weise zwei wichtige Aspekte in den Fokus: die Lernprozesse selbst sowie ihre sozialen Bedingungen. Letztere blieben in der Kognitionstheorie weitgehend unberücksichtigt, obwohl sie eine erhebliche Bedeutung haben. Denn es zeigt sich, daß kognitive Fertigkeiten nicht in allen Situationen und auf alle Wissensbereiche gleichermaßen angewendet werden. So wird beispielsweise das Erhaltungskonzept auf zählbare Objekte eher angewendet

als auf Gewichte. Hierfür sind möglicherweise soziale Ursachen verantwortlich, da für die Anwendung bestimmter Erhaltungskonzepte früher oder häufiger Gelegenheit besteht, etwa beim Zählen. Das unterstreicht die Notwendigkeit, soziale und kulturelle Bedingungen als wesentlichen Faktor der Entwicklung einzubeziehen.

Die Berücksichtigung kognitiver Prozesse stellt gegenüber der traditionellen Lerntheorie eine erhebliche Weiterung dar; dennoch bleiben sie im Grundsatz etwas Äußerliches. Denken stellt sich im wesentlichen als die symbolische Verarbeitung äußerer Phänomene dar. Wissen erscheint hier als eine summarische Größe: als die Aneinanderreihung von Einzelerfahrungen. Wie die Veränderungen des kognitiven Systems im Detail aussehen, beispielsweise die Abstraktion und Integration von Erfahrungen, und welchen Einfluß sie auf das Beobachtungslernen haben, ist offen. Ungeklärt ist auch die Frage, ob physikalische Sachverhalte mit ihren eindeutigen Gesetzmäßigkeiten in der gleichen Weise gelernt werden wie soziale mit ihren interpretationsbedürftigen Phänomenen.

3.2.3 Theorie der Informationsverarbeitung

Die Theorie der Informationsverarbeitung als jüngster Ansatz bezieht sich überwiegend auf Erwachsene und berücksichtigt Entwicklungsphänomene erst seit kurzem. Er soll hier dennoch vorgestellt werden, weil er die kognitiven Prozesse, gerade auch im sprachlichen Bereich, sehr detailliert beschreibt und im Rahmen der Kognitionswissenschaft an Bedeutung gewinnt. Der Informationsansatz hat sich nicht so explizit wie die übrigen als eigenständiger Ansatz etabliert, sondern eher unauffällig in der Praxis durchgesetzt. Zentral steht die Computeranalogie, die von der Computersimulation bis zum metaphorischen Gebrauch der Computerterminologie reicht. Historisch liegen die Anfänge nach Miller (1993) in den 40er Jahren, als während des 2. Weltkriegs Psychologen an der Verbesserung der Mensch-(Kriegs-)Maschine-Interaktion sowie der Nachrichtenübertragung arbeiteten.

Zusammen mit der Krise der behavioristischen Entwicklungspsychologie in den 60er Jahren führte das zu der Bereitschaft, den Menschen als informationsverarbeitendes Wesen zu sehen. Die menschliche Kognition wird ähnlich gesehen wie die Informationsverarbeitung bei einem Computer; die Komponenten sind der *sensorische Speicher*, das *Kurz- und Langzeitgedächtnis* sowie eine *Steuerung*. Methodisch bedient sich der Ansatz unterschiedlicher Verfahren, zu denen die Fehleranalyse, die Rekonstruktion von Regeln der Informationsverarbeitung in Form von Flußdiagrammen, die Computersimulationen und Trainingsstudien zählen. Allen Methoden gemeinsam ist die genaue Analyse der erforderlichen kognitiven Prozesse.

Die Informationsverarbeitung wird als eine Funktion der vier Faktoren *Gedächtnis*, *Repräsentation*, *Problemlösen* und *Intelligenz* betrachtet, die hier jedoch nicht im einzelnen dargestellt werden können. Entwicklung beruht nun im wesentlichen auf zwei Faktoren: Es treten neue kognitive Fertigkeiten auf, und die Verarbeitungskapazität nimmt zu. Zu den neuen Fertigkeiten zählen zunehmendes Wissen über die Wirklichkeit, Metawissen, d.h. Wissen über geistige Zusammenhänge, sowie die Fähigkeit zur organisierten Repräsentation von Wirklichkeit. Bei letzterem scheinen Wissensorganisationen in Form von Scripts (Schank/Abelson 1977) zur Erfassung von Handlungszusammenhängen für Kinder eine wichtige Rolle zu spielen. Das ist in dem vorliegenden Untersuchungszusammenhang mit Blick auf sprachliche Handlungsmuster von Bedeutung. Die Verbesserung der Verarbeitungskapazität als zweiter Faktor kann entweder auf einer erhöhten Verarbeitungskapazität oder auf einer Automatisation beruhen.

Miller (1993) weist in ihrer Kritik dieses Ansatzes darauf hin, daß seine Stärken darin liegen, die Komplexität des Denkens angemessen zu erfassen und methodisch sehr streng zu sein. Die Schwächen bestehen darin, daß die Vorgänge im Computer den menschlichen Verarbeitungsprozessen (Neurologie) wohl nicht entsprechen und der Computer daher lediglich als heuristisches Modell tauglich ist. Aus diesem Grund warnt Miller vor einer unbedachten Übernahme der Computermetapher. Zudem bleibt es schwierig zu erklären, wie die Entwicklung zustande kommt, insbesondere wie die längerfristigen, qualitativen Änderungen entstehen. Unberücksichtigt bleiben auch soziale und motivationale Zusammenhänge.

3.2.4 Handlungstheoretische Ansätze (Bruner, Wygotski)

Unter dem Stichwort „handlungstheoretische Ansätze" sollen zwei interaktionsbezogene Theorien zusammengefaßt werden, die beide in der Interaktion von Kind und Gesellschaft bzw. sozialer Umgebung das zentrale Moment menschlicher Entwicklung sehen. Damit wird eine theoretische Auffassung vorgestellt, die stärker als alle anderen das Zusammenwirken von biologischen und sozialen Faktoren für die Entwicklung systematisch berücksichtigt. In gewisser Vereinfachung kann man sagen, daß die bisher dargestellten Ansätze ihren Ausgangspunkt beim Individuum nehmen; es ist das einzelne Kind, das entweder aufgrund seiner Eigenaktivitäten oder durch die Umwelteinflüsse in seiner Entwicklung voranschreitet. Hieran hat auch die Rezeption der kulturtheoretischen Schule oder Tätigkeitstheorie, wie dieser von Wygotski mitbegründete Ansatz auch genannt wird, durch die übrigen Ansätze nur wenig geändert. So kommt Miller (1993, 382) zu der Einschätzung, daß die Entwicklungspsychologie zwar für die sozialen Kontexte sensibilisiert wurde, aber nach wie vor die individuelle Entwicklung fokussiert. Die von Wygotski betonte Einheit „Kind-im-Kontext" und die Bedeutung des Kollektivismus für die Entwicklung wurde nicht aufgegriffen. Auf die möglichen politischen und wissenschaftssoziologischen Implikationen dieser Entwicklung kann hier nicht eingegangen werden.

Im Unterschied zu den übrigen Ansätzen betont der Interaktionismus die enge Verflechtung von individueller Entwicklung und sozialer Interaktion. Für Wygotski (1986) erscheint eine Entwicklung isolierter Individuen undenkbar. Entwicklung ist untrennbar an die Gesellschaft geknüpft, denn sie stellt dem einzelnen die Mittel seiner Entwicklung bereit. Aus diesem Grund bilden Lernen und Entwicklung keinen Gegensatz, sondern eine Einheit. Kognition und Wissen sind soziale bzw. gesellschaftliche Gebilde. Zu diesem Postulat ist Wygotski ganz wesentlich durch die Untersuchung sprachlicher Entwicklung gekommen, die deshalb hier näher betrachtet werden soll.

Die Bedeutung, die interaktionistische Theorien der Einbindung in gesellschaftliche Strukturen beimessen, wird deutlich in den unterschiedlichen Auffassungen über das Verhältnis von Sprache und Denken. Für Piaget ist, wie oben dargelegt, die Sprachfähigkeit bzw. der Spracherwerb des Kindes eine Funktion der kognitiven Reifung; die Fähigkeit zum repräsentativen Denken in Symbolen ermöglicht erst den Sprachgebrauch. Das Kind spricht bzw. lernt sprechen, weil es nun symbolisch Denken kann. Dagegen steht die Auffassung von der Sprache, den Symbolen und Texten als den „Werkzeugen des Denkens", wie es Bruner/Olson (1978) formulieren. Es ist die gesprochene und vor allem die geschriebene Sprache, die dem Menschen neue kognitive Fertigkeiten ermöglicht. So wie es die Werkzeugmetapher nahelegt, führt der Sprachgebrauch zu einer qualitativen Veränderung der Kognition. Aus elementaren kognitiven Prozessen werden höhere geistige Funktionen. Der Gebrauch von Sprache und Schrift ermöglicht

geistige Operationen, die ohne sie nicht möglich wären, beispielsweise die gezielte Aufmerksamkeitslenkung oder das logische und abstrakte Denken.

Für den kindlichen Spracherwerb nimmt Wygotski an, daß sich Denken und Sprechen zunächst unabhängig voneinander entwickeln. (Hier sieht er im übrigen eine Parallele zur Phylogenese.) Das frühe Denken ist zunächst nicht-sprachlich, während das frühe „Sprechen“ nicht-intellektuell ist, sondern rein kommunikativ. Etwa im Alter von zwei Jahren fallen die beiden Entwicklungen zusammen; nun wird „die Sprache intellektuell und das Denken sprachlich“ (Wygotski 1986, 89). Von diesem Zeitpunkt an nutzt das Kind die Sprache zum Denken; es verwendet die Worte als Namen für Gegenstände und entdeckt damit die symbolische Funktion der Sprache; es spricht zu sich selbst, um Probleme zu lösen (lautes Denken). Indem es nun die Sprache nutzt, nimmt es damit zugleich die in der Sprache abgelagerten sozialen Erfahrungen in sein Wissen auf. Miller beschreibt das so:

> „Sprache ist primär ein soziales Instrument zur Strukturierung des sozialen Kontakts, der Kommunikation und der interpersonalen Strukturierung. Dieses soziale Werkzeug taucht in den geistigen Untergrund ab, um Denken und Verhalten des Individuums im Laufe der Entwicklung zu steuern, Kategorien der Wirklichkeit zu organisieren, die Vergangenheit zu repräsentieren und die Zukunft zu planen. Das Intermentale wird zum Intramentalen.“ (ebd., 356)

In einem Internalisierungsprozeß assimiliert das Kind kommunikative Strukturen an seine eigenen Denkprozesse. Die Formen der sozialen Interaktion werden zum Modell für kognitive Prozesse. Damit ändert sich die Qualität der Entwicklung grundlegend: an die Stelle einer biologisch bestimmten Entwicklung tritt die sozialhistorische. Die weitere Entwicklung kann nicht mehr losgelöst vom sozialen Kontext gedacht werden. Der enge Zusammenhang von kognitiver Entwicklung und sprachlicher, insbesondere schriftlicher Kommunikation in der sozialen Interaktion zeigt sich in mehreren Bereichen, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

a) Inneres Sprechen

Das Phänomen, daß Kinder - auch in Anwesenheit anderer - zu sich selbst sprechen, wird von Wygotski und Piaget diametral entgegengesetzt erklärt. Piaget ist der Auffassung, dieses sei Ausdruck unzureichender Sozialisation und Teil des kindlichen Egozentrismus; daher verschwinde es auch allmählich mit zunehmendem Alter. Dagegen sieht Wygotski es als Ausdruck unzureichender Individualisierung. Das egozentrische Sprechen ist für ihn Vorläufer der inneren Sprache. Dabei spricht das Kind mit sich selbst, ist aber noch nicht in der Lage, dieses hinreichend vom sozialen (äußeren) Sprechen zu unterscheiden. Mit zunehmender Entwicklung verlagert es das innere Sprechen immer mehr nach innen, bis es schließlich unhörbar wird. Es schwindet also nicht, sondern wird lediglich nach innen verlagert. Als Indizien hierfür führt er an, daß das egozentrische Sprechen mit zunehmendem Alter zwar abnehme und dabei immer schwerer verständlich werde, daß es aber bei schwierigen Tätigkeiten wieder zunehme. Das sog. egozentrische Sprechen ist damit eine Übergangsform zum inneren Sprechen, eine Art naives lautes Denken. Das Kind spricht zu sich selbst, um seine Aktivitäten beim Problemlösen zu steuern. Erst mit zunehmendem Alter kann diese Steuerfunktion auch vom lautlosen inneren Sprechen übernommen werden.

b) Begriffsentwicklung

Die Begriffsentwicklung ist ein weiteres von Wygotski untersuchtes Beispiel für die Bedeutung der Sprache in der kognitiven Entwicklung. Über drei Stufen hinweg entwickelt sich die Fähigkeit zum begrifflichen Denken. Am Anfang steht das Herstellen einer ungestalteten und ungeordneten Vielfalt. Ihm folgt das Denken in Komplexen; das Kind kann Sachverhalte nach konkreten, wenig abstrakten Ge-

sichtspunkten ordnen. Erst in der dritten Stufe ist es zur wirklichen Begriffsbildung fähig, die wesentlich durch den Sprachgebrauch getragen wird:

> „dabei ist das zentrale Moment der funktionelle Gebrauch des Wortes als Mittel zur willkürlichen Lenkung der Aufmerksamkeit, der Abstraktion, der Herauslösung der einzelnen Merkmale, ihrer Synthese und Symbolisierung mit Hilfe eines Zeichens“ (Wygotski 1986, 164).

Erst die Verwendung von Wörtern macht es möglich, abstrakte Merkmale an Sachverhalten zu erkennen und sie „auf den Begriff zu bringen“, um sie anschließend in anderen Situationen erneut anzuwenden. Ein solches abstraktes Denken ist nicht ohne in Worte gefaßte Begriffe möglich, wie es beispielsweise bei den Assoziationen der Fall ist.

c) Lernen und die Zone der proximalen Entwicklung

Entwicklung ist nach Wygotski ein dynamischer Prozeß, der weniger bestimmt ist durch das, was ein Kind bereits kann, als vielmehr durch das, was es mittels Unterstützung durch andere bereits zu schaffen vermag. Unter Hinweis auf die Arbeiten der Pädagogin Maria Montessori und des Biologen De Vries postuliert er, daß es sog. sensitive Phasen in der Entwicklung gibt, in der Kinder in besonderer Weise empfindsam sind für bestimmte Einflüsse. Zu anderen Zeitpunkten können dieselben Einflüsse ohne Wirkung bleiben.

Er nimmt den Schriftspracherwerb am Beginn der Grundschulzeit als ein Beispiel hierfür. Kindern fällt das Lesen- und Schreibenlernen deshalb schwer, weil die Schrift aufgrund ihrer Struktur von den Kindern kognitive Fähigkeiten verlangt, die zwar in der Zone der proximalen (nächsten) Entwicklung liegen, über die sie aber noch nicht verfügen. Es ist das Erfordernis des bewußten Sprachgebrauchs, der sich aus den Bedingungen der Schriftlichkeit ergibt. Konkret sind die Kinder beim Schreiben gezwungen, von der lautlichen Seite und vom Gesprächspartner zu abstrahieren und ohne Vorhandensein eines unmittelbaren Bedürfnisses zu kommunizieren (vgl. §2.4). Die Aufgabe des Sprachunterrichts sieht Wygotski nun darin, den Kindern ein Bewußtsein ihrer eigenen Fähigkeiten zu vermitteln. Lernen besteht ganz wesentlich darin, die beim Sprechen ablaufenden Prozesse aus dem Bereich „des Unbewußten, Automatischen in (den) des Bewußten, Absichtlichen und Willkürlichen (zu verlegen)“ (1986, 231). Die gesellschaftlich organisierten Lernprozesse führen das Kind in die Zone der proximalen Entwicklung; das Lernen geht der Entwicklung voraus.

d) Kommunikation und Kognition

Für den Bereich der frühkindlichen Sprachentwicklung entwirft Bruner (1987) eine eigene Vorstellung davon, wie Kinder sprechen lernen. In kritischer Auseinandersetzung mit den Annahmen des Nativismus, der einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device, Chomsky 1969) annimmt, behauptet Bruner, daß es das Verhältnis von kognitiver Grundausstattung und umgebendem Kommunikationssystem ist, das den Spracherwerb ermöglicht. Er nimmt an, daß Neugeborene über die folgenden vier kognitiven Grundfertigkeiten verfügen (ebd., 16-35):

- *Mittel-Zweck-Bereitschaft*: Bruner geht aufgrund von Experimenten davon aus, daß bereits Säuglinge zielgerichtet handeln und sich nicht nur zufällig verhalten. Als Beleg nennt er das sog. „leere“ Saugen am Schnuller, mit dem sich Kinder gezielt beruhigen können.
- *Transaktionalität*: In den Experimenten zeigt sich des weiteren, daß der beste Verstärker soziale Zuwendung ist. Aus ursprünglichen biologischen Verhaltensmustern, beispielsweise beim Stillen, entwickeln sich sehr bald soziale Formen zwischen Mutter und Kind.

- *Systematik*: Bruner sieht in den Tätigkeiten der Kleinkinder nicht nur ein zufälliges Ausprobieren, sondern bereits sehr früh eine gewisse Systematik. Bestimmte Tätigkeiten werden in unterschiedlichen Situationen systematisch ausprobiert. Durch Kombination weniger Formen werden so sehr unterschiedliche Tätigkeiten „generiert“, wobei die Kinder jedoch auf einen strukturierenden Rahmen angewiesen sind.
- *Abstraktion*: Aus der Tatsache, daß bereits Kleinkinder auf ungewöhnliche Erscheinungen überrascht reagieren, schließt Bruner, daß sie eine Vorstellung von Normalität haben. Das setzt jedoch die Fähigkeit voraus, nach Regeln und Invarianzen in der Wahrnehmung zu suchen und festzustellen.

Diese kognitive Grundausstattung kommt nach Bruner jedoch nur in der sozialen Interaktion mit den Eltern zur Entfaltung. Es bedarf der gezielten Förderung, damit das Kind diese Fähigkeit zum Erlernen seiner Muttersprache einsetzen kann. Wie das funktioniert, wird weiter unter in §4.1.1 dargestellt.

e) Literalität und Kognition

Nicht nur in der Ontogenese zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache, sondern auch in der Phylogenese. So verweisen Bruner/Olson (1978, 314) und Ong (1987, 54 ff) auf die Arbeiten von Lurija (1976), der in den Jahren 1931/32 auf Anregung von Wygotski Untersuchungen in entlegenen Gebieten der Sowjetunion an nicht-literalisierten Personengruppen durchführte. Dabei zeigte sich, daß orale Personen eher praktisch und konkret als abstrakt und logisch denken; das findet seinen Ausdruck beispielsweise in der nachdrücklichen Weigerung, logische Schlüsse in Form eines Syllogismus zu ziehen. Den Einfluß, den die Verfügbarkeit von Schrift als psychologisches Werkzeug auf die Kognition hat, zeigt sich darin, daß dieselben Personen nach einer gewissen Schulungszeit logische Probleme abstrakt handhabten. Auch hierin zeigt sich die Bedeutung gesellschaftlich entwickelter und vermittelter (Schrift-)Sprache für die kognitive Entwicklung.

Die Gründe menschlicher Entwicklung erklärt Wygotski im Rahmen einer materialistischen Gesamttheorie dialektisch. Entwicklung ist gekennzeichnet durch eine Dynamik, die eine Auflösung bestehender Konflikte auf jeweils höherem Niveau anstrebt. Man kann hierin, bezogen auf die kognitive Entwicklung, Parallelen zum Prinzip der Äquilibration bei Piaget sehen. Die Stärken der interaktionistischen Theorie liegen in der Vermittlung von Individuum und Umwelt. Sie ist in der Lage, das komplexe Wechselverhältnis von Individualität bzw. individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Bedingungen zu erfassen. Sie kann zeigen, wie gesellschaftlich entwickelte Handlungsformen ihren Niederschlag finden in der Kognition des Menschen. Auf dem Wege der Verinnerlichung werden soziale Formen der Kommunikation zu psychischen Werkzeugen. Das erlaubt eine theoretische Vermittlung zwischen den extremen Annahmen einer rein nativistischen und einer rein milieutheoretischen Position. Entwicklung läßt sich aus den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Menschen sowie den Bedingungen seiner sozialen und natürlichen Umwelt erklären.

3.2.5 Resümee

Für die vorliegende Untersuchung ergeben sich aus den dargestellten Theorien folgende Postulate:

- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen, der besonders deutlich wird beim Schriftspracherwerb und der Schreibentwicklung. Die Schrift setzt einerseits bestimmte kognitive Prozesse voraus, ermöglicht ande-

rerseits aber auch die Weiter- und Höherentwicklung vorhandener kognitiver Fertigkeiten.

- Kognitive und sprachliche Entwicklung sind keine biologisch determinierten Prozesse, die weitgehend unabhängig von sozialen Bedingungen vonstatten gehen. Es handelt sich insgesamt vielmehr um einen sozial ermöglichten Entfaltungsprozeß angelegter Fertigkeiten. Erst durch die soziale und gesellschaftliche Interaktion entwickeln sich die basalen, humanspezifischen Fertigkeiten.
- Entwicklung ist kein einheitlicher Prozeß des Fortschreitens von einer Stufe zur nächsten, sondern ein Prozeß der differenzierten Entfaltung unterschiedlicher Fertigkeiten. Entwicklung vollzieht sich in Abhängigkeit von sozialen Bedingungen bereichsspezifisch.
- Aus der Sicht des Individuums bedeutet Entwicklung die aktive Auseinandersetzung mit den bereitgestellten Mitteln der Lebensbewältigung. Bezogen auf die Schreibentwicklung bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit der Schrift und den sprachlichen Mitteln der schriftlichen Kommunikation (= Texte). Entwicklung bedeutet die individuelle Aneignung gesellschaftlich entwickelter Formen („Werkzeugen“) zur Lösung kommunikativer Probleme.

3.3 Soziale Kognition

Bevor die spezifische Schreibentwicklung behandelt wird, sollen im weiteren einige hierfür relevante Ergebnisse der Psychologie zur „sozialen Kognition“ dargestellt werden. Im vorangegangenen Abschnitt war verschiedentlich beklagt worden, daß nicht hinreichend zwischen der Aneignung sozialer und nicht-sozialer Sachverhalte unterschieden wurde. Mit Blick auf das Postulat einer bereichsspezifischen Entwicklung erscheint es sinnvoll, die Entwicklung sozialer Fertigkeiten von der Einsicht in physikalische u.a. Sachverhalte zu unterscheiden. Denn soziale Sachverhalte, wie sie in der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen vorliegen, unterscheiden sich in ihrer Struktur deutlich von nicht-sozialen (physikalischen, biologischen, mathematischen etc.).

Die Psychologie geht heute - wie die Entwicklungspsychologie - davon aus, daß die kognitiven Fertigkeiten, die sich auf soziale Sachverhalte beziehen, eine eigene Qualität besitzen (vgl. Silbereisen 1987). Die menschliche Denkfähigkeit, als Kognition bezeichnet, wird unterschieden in die allgemeine und in die soziale Kognition. Als *soziale Kognition* gilt gemeinhin das Denken über soziale Geschehnisse bzw. menschliches Handeln schlechthin. Flavell (1979) gibt folgende Definition: „Soziale Kognition befaßt sich ausschließlich mit der sozialen Welt, nicht mit der physikalischen und auch nicht mit der logisch-mathematischen, obwohl alle drei offensichtlich menschliche Züge aufweisen“ (ebd., 149). Zu den sozialen Sachverhalten gehören innerpsychische Zustände des Menschen wie Wissen, Absichten, Gefühle, Haltungen, Ideen oder Fertigkeiten ebenso wie Handlungen und ihre Teile sowie Beziehungen/Verhältnisse zwischen Menschen und Gruppen. Man kann also zusammenfassend sagen, alle Aspekte menschlichen Handelns, sichtbare wie unsichtbare, sind Gegenstand sozialer Kognition.

Silbereisen (1987) führt zwei Gründe für die Unterscheidung zwischen sozialer und allgemeiner Kognition in der Psychologie an:

- Der Gegenstand sozialer Kognition im o.a. Sinn unterscheidet sich grundsätzlich und qualitativ vom Gegenstand allgemeiner Kognition. Soziale Geschehnisse erfordern andere Kategorien für ihre Erfassung als physikalische Sachverhalte, die ihrerseits wieder spezifische kognitive Prozesse/Fertigkeiten verlangen. Empirisch gestützt wird diese Annahme durch Wahrnehmungsexperimente, die zei-

gen, daß widersprüchliche Informationen über Personen anders verarbeitet werden als solche über unbelebte Objekte. „Im Fall von Personen ist die Verknüpfung bevorzugt disjunktiv (jemand ist ... oder ...), im Fall von Objekten aber eher konjunktiv (etwas ist ... und ....)“ (Silbereisen 1987, 699).

- Die soziale Kognition entwickelt sich ontogenetisch früher als die allgemeine Kognition. Als Ursache hierfür wird die Abhängigkeit des Neugeborenen von den Eltern gesehen, die zu einer frühen Priorität für soziale Sachverhalte führt. Das Neugeborene erfaßt die sozialen Objekte (Personen) früher als unbelebte Objekte. Das widerspricht der Erwartung insofern, weil die sozialen Objekte als komplexer gelten und von daher zu erwarten wäre, daß sie später wahrgenommen würden. Tatsächlich erfassen Kinder soziale Sachverhalte jedoch zu einem früheren Zeitpunkt als nicht-soziale. Belegt wird das zum einen durch Experimente, in denen Kleinkinder eher auf das Verschwinden von Personen als auf das Verschwinden von Spielzeug reagieren. Zum anderen zeigt es sich darin, daß Kinder früher soziale Zusammenhänge in Form von Gründen für menschliches Handeln erkennen als physikalische Zusammenhänge in Form von Ursachen für Geschehnisse.

Flavell (1979) skizziert drei wesentliche Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit soziale Kognition überhaupt möglich wird. Danach muß eine Person zunächst einmal die Möglichkeit in Betracht ziehen, daß psychologisch-soziale Sachverhalte existieren. Dann muß ein Bedürfnis vorhanden sein, soziale Sachverhalte zu erkunden. Und schließlich müssen Fertigkeiten ausgebildet werden, um aus wahrnehmbaren Sachverhalten auf soziale Geschehnisse schließen zu können; denn diese liegen nicht an der wahrnehmbaren Oberfläche. Schlußfolgerndes Denken bildet mithin die dritte Bedingung für soziale Kognition. Auf diese Weise charakterisiert Flavell zugleich systematisch die Entwicklungsaufgaben des Kindes.

Soziale Kognition besitzt nicht nur eine eigene, bereichsspezifische Qualität, sondern folgt auch eigenen Entwicklungsprinzipien. So nimmt Selman (1984) für die soziale Kognition eine eigenständige Entwicklung an, auch wenn diese nicht völlig losgelöst von nicht-sozialer Kognition sei. Das Zentrum oder den Kern der *sozialen Intelligenz* (ebd., 33) bildet die Fähigkeit des Menschen, den Standpunkt eines anderen einzunehmen und sich selbst aus der Perspektive eben dieses anderen zu betrachten. Selman bezieht sich hier explizit auf die Arbeiten von G.H. Mead (1934) über den menschlichen Geist (Mind, Self and Society).

> Nur indem der Mensch „die Haltung des verallgemeinerten Anderen gegenüber sich selbst auf die eine oder andere Weise einnimmt, kann er überhaupt denken; nur so kann Denken - oder die nach innen velegte Übermittlung von Gesten, die das Denken ausmacht - stattfinden“ (Mead 1968, 198).

Mit den Worten Selmans ist es diese „spezifisch humane *Operation*, den Standpunkt eines Anderen einzunehmen und von ihm aus die eigenen Handlungen abzuwägen, sich selbst zu erkennen“ (ebd., 33, Herv. i. Orig.), die das psychische Selbst konstituiert. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexivität macht die besondere Qualität menschlichen Denkens im allgemeinen und der sozialen Kognition im besonderen aus. Denn die Möglichkeit, sich selbst durch die Augen eines anderen zu betrachten, verändert nicht nur das Bewußtsein bzw. die Vorstellung vom eigenen Ich. Erst wenn aus dem subjektiv wahrgenommenen Ich (Mead nennt es „I“) das objektive ICH, („Me“) wird, so wie es die anderen sehen, erst dann ist phylo- wie ontogenetisch die Möglichkeit zum Denken gegeben. Selman folgert hieraus des weiteren, daß die soziale Kognition nach zwei Aspekten zu unterscheiden ist: das interpersonale Verstehen und das intrapsychische Verstehen. Ersteres bezieht sich auf die Beziehungen zwischen mehreren Personen, letzteres auf die

psychischen Prozesse innerhalb einer Person. Beide Bereiche gehören untrennbar zusammen und bilden den gemeinsamen Gegenstand der sozialen Kognition.

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt weist Silbereisen (1987) hin: Er fragt nach der Bedeutung der sozialen Kognition für unser Handeln. Begleiten sozialkognitive Prozesse jedes soziales Handeln? Angesichts der Komplexität sozialkognitiver Denkprozesse sowie der Begrenztheit der menschlichen Informationsverarbeitungs-Kapazität erscheint es wenig plausibel anzunehmen, daß sozial-kognitive Prozesse in alle Interaktionen involviert sind. Silbereisen geht daher davon aus, daß die soziale Kognition „eine Art Feuerwehrrolle (spielt), wenn die Routinen versagen" (ebd., 729). Die Routinen werden getragen von Scripts oder Schemata. Hierauf deuten Befunde hin, daß sog. Zielkognitionen erst dann gebildet werden, wenn Interaktionskonflikte auftreten. Soziale Kognition spielt in unserem Handeln also immer dann eine Rolle, wenn wir nicht auf vertraute Handlungsmuster und Routinen zurückgreifen können, beispielsweise in neuen, unbekannten Situationen. Das trifft in besonderer Weise auch auf die Textproduktion zu. Denn die Zerdehnung der Sprechsituation erfordert - insbesondere von Schreibanfängern - Einschätzungs- und ähnliche Prozesse über den Adressaten, die in der mündlichen Kommunikation in dieser Form nicht nötig sind. Das ‚soziale' Wissen über Textarten (Textmusterwissen) enthält notwendigerweise zahlreiche Leerstellen, die durch sozial-kognitive Denkprozesse zu füllen sind. Da beim Schreiben weniger auf soziales Wissen zurückgegriffen werden kann, erfordert es in besonderer Weise die soziale Kognition.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die Psychologie mit der sozialen Kognition einen Bereich menschlicher Fertigkeiten untersucht, der von unmittelbarer Relevanz für die Kommunikation ist. Denn Kommunikation als Verständigungshandeln zum Zwecke der Koordination mehrerer Aktanten setzt zwingend die Fertigkeit voraus, sowohl innerpsychische Prozesse der anderen einzuschätzen als auch die Beziehungen der beteiligten Aktanten untereinander zu verstehen (vgl. hierzu §2.1). Zugleich wachsen mit der erhöhten Komplexität der schriftlichen Kommunikation die Anforderungen an die kognitiven Fertigkeiten.

3.3.1 Entwicklung der sozialen Kognition

Für die Untersuchung der Sprach- und Schreibentwicklung von besonderem Interesse ist nun eine Frage, wie sich die soziale Kognition entwickelt. An dieser Stelle ergeben sich zwei grundsätzliche Probleme, die in Zusammenhang stehen mit den weiter oben skizzierten theoretischen Grundannahmen über die Ursachen menschlicher Entwicklung: a) In welchem Verhältnis stehen Entwicklungsfortschritte und Lebensalter? b) Nach welchen Prinzipien entwickelt sich die soziale Kognition?

Das erste Problem läßt sich auch so formulieren: Lassen sich Entwicklung und Alter aufeinander beziehen? Theorien, die in der sozialen Umgebung bzw. in der Interaktion den wesentlichen Entwicklungsfaktor sehen (sog. Milieutheorien), verneinen die Frage. Denn wenn Entwicklung eine Funktion der Interaktion von Kind und Umgebung ist, dann hängen die Entwicklungsfortschritte von eben dieser Umgebung ab, und gerade nicht vom Lebensalter. Aus dieser Position heraus vermeiden es Arbeiten des Interaktionismus, Angaben zum Verhältnis von Alter und Entwicklung zu machen. Theorien, die dagegen einen inneren Reifungsprozeß als entscheidenden Entwicklungsfaktor sehen (sog. nativistische Theorien), suchen dagegen nach möglichst genauen Altersangaben.

Für die vorliegende Fragestellung scheint eine mittlere Position, wie sie beispielsweise Selman (1984, 78f) vertritt, sinnvoll zu sein. Danach sind vernünftige Angaben darüber, wann Kinder etwas Bestimmtes tun können, prinzipiell möglich.

Selman wählt den Weg, Alterstrends mit einem relativ großen Spielraum anzugeben. Theoretisch ist das sinnvoll, und zwar unabhängig von der grundsätzlichen Frage nach dem genauen Einfluß von Anlage oder Umwelt auf die Entwicklung. Die beiden folgenden theoretischen Annahmen zeigen das:

- Unter der extremen Annahme, daß die soziale Kognition ausschließlich umgebungsbedingt ist, lassen zwei Faktoren eine beliebige Entwicklung unwahrscheinlich erscheinen. a) Die körperlich biologische Entwicklung des Kindes, die altersabhängig ist, erfordert von den Eltern bestimmte Interaktions- und Kommunikationsformen, die in Abhängigkeit von eben dieser Entwicklung eine gewisse Systematik ergeben. b) Gesellschaftlich entwickelte und tradierte Handlungsmuster für die familiäre und sonstige Interaktion bzw. Kommunikation mit Kindern lassen ebenfalls eine gewisse Systematik und Gleichförmigkeit in Bezug auf das Lebensalter erwarten. Beide Voraussetzungen zusammen lassen selbst für die Annahme einer rein umgebungsbedingten Entwicklung vermuten, daß die einzelnen Entwicklungsschritte einen nicht-zufälligen Bezug zum Lebensalter aufweisen.
- Unter der gemäßigten Annahme, daß sich Anlage und Umgebung gegenseitig beeinflussen, ergibt sich die begründete Vermutung, daß Unterschiede in der Anlage und den Umgebungsbedingungen (im Sinne einer Differenz, nicht eines Defizits) dazu führen, daß bestimmte Entwicklungsschritte interindividuell über eine gewisse Altersspanne gestreut auftreten können.

Ebenso wie die theoretischen Überlegungen zeigen auch die empirischen Ergebnisse, daß ein angebbarer Zusammenhang zwischen Alter und Entwicklung besteht. Trotz der Schwierigkeiten, die Altersangaben verschiedener empirischer Arbeiten unmittelbar aufeinander zu beziehen, legen die Befunde den Schluß nahe, daß sich die soziale Kognition in mehreren, altersabhängigen Schritten entwickelt. Einschränkend ist aus methodologischen Gründen hierzu jedoch zweierlei festzustellen (vgl. Silbereisen 1987, 704):

a) In fast allen Arbeiten überwiegen sog. Querschnittsuntersuchungen zu einzelnen Entwicklungsdimensionen; bei den Daten handelt es sich zudem meistens um Mittelwerte. Längsschnittsuntersuchungen, die beispielsweise soziale Einflüsse auf den Entwicklungsverlauf erheben könnten, bilden die Ausnahme.
b) Des weiteren dominieren Arbeiten zur Kindheit und zur frühen Jugend; Untersuchungen im Sinne einer Lebensspannen-Konzeption fehlen weitgehend. Das bedeutet zugleich, daß Angaben über die Entwicklung ab dem 12. Lebensjahr im wesentlichen nicht zur Verfügung stehen.

Das zweite Problem betrifft die Frage, welchen Prinzipien die kognitive Entwicklung folgt. Läßt sich - wie dies Piaget und andere tun (vgl. §3.2.1) - die Entwicklung als ein Stufenmodell beschreiben, bei dem das Kind kontinuierlich, getrieben von Äquilibrations- oder ähnlichen Prozessen, Stufe für Stufe voranschreitet? Die o.a. Einwände gegen diese Annahme treffen auf die kognitive Entwicklung in besonderer Weise zu. Dagegen spricht vor allem die Tatsache, daß sich die volle Entfaltung einer kognitiven Fertigkeit oft über Jahre erstreckt. Ein Beispiel hierfür ist die Schreibentwicklung, die - wenn überhaupt - frühestens am Ende der Adolszenz abgeschlossen wird. „Damit wird die Stufe selber und nicht der Übergang zu ihr eine Phase kontinuierlichen Wachstums und beständiger Veränderungen" (Flavell 1979, 300). Als Alternative bietet Flavell den Begriff der „Entwicklungssequenzen" an, der sich dadurch auszeichnet, daß er fünf verschiedene Zusammenhänge für Entwicklungsprozesse annimmt:

- *Addition*: Eine neue Fähigkeit - hier wie im folgenden immer bezogen auf denselben Zweck - tritt zu einer vorhandenen hinzu. Beide existieren anschließend parallel.
- *Substitution*: Eine neue Fähigkeit ersetzt eine alte und verdrängt diese.
- *Modifikation*: Eine vorhandene Fähigkeit entwickelt sich kontinuierlich weiter durch Differenzierung, Generalisierung oder Stabilisierung.
- *Inklusion*: Eine vorhandene Fähigkeit verbindet sich mit einer anderen und wird zu einer größeren kognitiven Einheit verknüpft.
- *Mediation*: Eine vorhandene Fähigkeit erleichtert - wie eine Brücke - die Ausbildung einer neuen, die fortan unabhängig von der ursprünglichen funktioniert.

Es bleibt zu prüfen, welche Kategorien sich für die Beschreibung der Schreibentwicklung als tragfähig erweisen.

3.3.2 Entwicklungsniveaus

Folgt man den Altersangaben in verschiedenen Arbeiten über Entwicklungsschritte, dann lassen sich grob folgende Phasen unterscheiden:

Vorschulalter (3 - 8 Jahre)

Bis zu einem Alter zwischen fünf und acht Jahren haben Kinder eine eher egozentrische Wahrnehmung ihrer sozialen Umgebung. Nach Selman sind sie nicht in der Lage, zwischen den physiologischen und den psychologischen Eigenschaften einer Person zu unterscheiden. Die Kinder leben in der Annahme, die Wirklichkeit werde von allen in der gleichen Weise wahrgenommen, nämlich genau so wie von ihnen selbst. Sie kennen nur ihre eigene Perspektive und unterstellen sie auch den anderen. Unterschiedliche Standpunkte von Personen werden rein räumlich-materiell gedacht.

Frühes Grundschulalter (5 - 9 Jahre)

In einem Alter ab etwa fünf Jahren sind Kinder in der Lage, zwischen physiologischen und psychologischen Eigenschaften von Personen zu differenzieren und damit absichtliche und unabsichtliche Handlungen zu unterscheiden. Des weiteren können sie sich vorstellen, daß fremde Personen andere Perspektiven haben, die sich von der eigenen unterscheiden. Sie können nun die Perspektiven anderer subjektiv übernehmen. Allerdings sind die Vorstellungen über innerpsychische Prozesse noch nicht sehr differenziert. Die Beziehungen zwischen Personen können nun auch sozial differenziert werden; die Verschiedenheit der Standpunkte kann nicht mehr nur in räumlichen, sondern auch in sozio-psychischen Kategorien gedacht werden. Allerdings erfassen die Kinder jeweils nur die Perspektive einer anderen Person und können sich verschiedene Perspektiven noch nicht als aufeinander bezogen vorstellen.

Spätes Grundschulalter (7 - 11 Jahre)

Entscheidende Entwicklungsfortschritte zeichnen sich zwischen 7 und 11 Jahren ab, also in dem Altersabschnitt, in dem die meisten Menschen lesen und schreiben lernen. Ab einem Alter von etwa sieben Jahren entwickelt sich die Fähigkeit zur selbstreflexiven Perspektivenübernahme. Das Kind ist nun in der Lage, sich selbst im Geiste aus der Perspektive eines anderen zu betrachten und auch anderen diese Fähigkeit zuzuschreiben. Das bedeutet, es ist in der Lage, Beziehungen reziprok zu denken; die Möglichkeit des infiniten Regresses wird erkannt („Ich weiß, daß du weißt, daß ich weiß, ...“). Damit wird die Perspektivität sozialen Handelns selbst zum Gegenstand der Kognition. Allerdings bleiben die so gedachten

Perspektiven noch weitgehend unverbunden nebeneinander stehen und werden noch nicht in ihrer Bedeutung für die Beziehung zwischen Personen erkannt.

Voradoleszenz (10 - 15 Jahre)

Etwa ab einem Alter von zehn Jahren ist das Kind dann in der Lage, eine generalisierte Perspektive einzunehmen. Die Möglichkeit der Perspektivenübernahme ist nicht mehr an konkrete Personen gebunden, sondern entwickelt sich in Richtung des generalisierten Anderen (Mead). Damit gerät die Bedeutung der Perspektivität des Handelns für die Interaktion und die Beziehung der Beteiligten selbst in den Blick. Die prinzipielle Beschränktheit des infiniten Regresses (s.o.) für das Verstehen von Interaktion wird erkannt; an seine Stelle treten abstrakte, gesellschaftliche Perspektiven. Beziehungen können als gesellschaftlich vermittelte gedacht werden. Die Vorstellungen über Personen und ihre Handlungsmotive werden entsprechend komplexer; tiefenpsychologische Ideen werden nachvollziehbar.

3.3.3 Resümee

Die Ergebnisse zur Entwicklung der sozialen Kognition sind unter folgenden Gesichtspunkten von Interesse:

- Mit dem Eintritt in die Schule entwickelt sich überhaupt erst in einem nennenswerten Umfang die Fähigkeit, über die eigene Perspektive hinaus zu denken. Bis zu diesem Zeitpunkt sind Kinder in ihrer eigenen Vorstellung von Wirklichkeit verhaftet. Mit dem Alter des Schuleintritts entwickeln sich die Fähigkeiten, von der eigenen Perspektive zu abstrahieren und die eigenen Äußerungen aus der Sicht eines Hörers/Lesers zu verstehen. Damit entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten, die Voraussetzung zum Schreiben sind, erst zu einem Zeitpunkt, wenn sie bereits gebraucht werden. Auf diesen Zusammenhang hat bereits Wygotski (1986, 223 ff) hingewiesen, als er die These formulierte, daß der Schriftspracherwerb zu einem Zeitpunkt einsetze, wo den Kindern noch die entsprechenden kognitiven Voraussetzungen fehlten. (Wir werden hierauf im Kapitel über den Schriftspracherwerb noch zu sprechen kommen.)
- Für die Altersspanne der Adoleszenz und des Erwachsenenalters liegen fast keine Untersuchungsergebnisse vor. Damit fehlen zu einem großen Teil der hier untersuchten Altersstufen differenzierte Angaben über den Entwicklungsverlauf.
- Die Entwicklung der sozialen Kognition geht von der Oberfläche in die Tiefe (Flavell 1979, 153). Kinder sind zunächst in der Lage, Phänomene der wahrnehmbaren Oberfläche zu erfassen, d.h. die sichtbaren und offensichtlichen Merkmale von Personen und Kommunikationsprozessen zu erkennen. Subtilere und nicht-sichtbare Zusammenhänge (Wissen, Einstellungen) erschließen sich ihnen erst später. In ähnlicher Weise ist das Kind zunächst auf das Hier-und-Jetzt sozialer Geschehnisse zentriert, bevor es räumlich und zeitlich nicht - präsente Aspekte erfaßt.
- Ein weiteres Problem, das gerade auch für das Schreiben Erwachsener relevant ist, benennt Flavell (1979, 155) unter Hinweis auf Piaget: der Egozentrismus als grundlegende kognitive Unzulänglichkeit. Auch entwickelte Persönlichkeiten unterliegen der Gefahr, den eigenen Standpunkt unbewußt zu überhöhen. Der relativ leichtere Zugang zur eigenen Perspektive und den eigenen psychischen Prozessen birgt das prinzipielle Risiko, auch anderen den eigenen Standpunkt zu unterstellen. Methodologisch bedeutet das, nicht jeder Text eines erwachsenen Schreibers ist automatisch leserzentriert.

4. Schreibentwicklung

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit soll, wie im vorangegangenen Abschnitt erläutert, als ein eigenständiger Entwicklungsbereich untersucht werden. Davon unberührt bleibt das Postulat einer starken Interdependenz von kognitiver und Schreibentwicklung. Für die Annahme eines eigenen Bereichs „Schreibentwicklung" spricht die spezifische Struktur der schriftlichen Kommunikation. Schreiben bedeutet Kommunizieren mit Hilfe von Texten. Die Texte bzw. die verschiedenen Textarten, stellen die Verfahren für die schriftliche Kommunikation bereit (vgl. §2.5). Die Struktur der Textarten, als gesellschaftlich entwickelte Werkzeuge, ist ganz wesentlich bestimmt durch ihre Zwecksetzung. Sie stellen komplexe Lösungen für das schwierige Problem der schriftlichen Kommunikation bereit; hierin liegen ihre Komplexität und die Schwierigkeiten bei der Produktion begründet. Es ist die komplexe Textstruktur, die besondere kognitive Fähigkeiten für ihre Reproduktion verlangt. Das Schreiben kann insofern als ein eigenständiger Bereich der sozialen Kognition verstanden werden. Auf ein weiteres Indiz für diese Annahme macht Martlew (1983, 260) aufmerksam, die unter Hinweis auf Steiner (1972) fragt, warum es zwar frühreife Genies in der Musik, Schach oder Mathematik gäbe, nicht aber beim Schreiben.

4.1 Kindlicher Spracherwerb

Um die besonderen Anforderungen zu verdeutlichen, die das Schreiben an Kinder und Heranwachsende stellt, sollen im folgenden einige Prinzipien der mündlichen Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen an ausgesuchten Beispielen skizziert werden. Anhand der Arbeiten von Bruner und Hausendorf/Quasthoff soll für verschiedene Altersstufen gezeigt werden, welche Hilfen ein Kind in der Kommunikation mit kompetenten Gesprächspartnern erhält.

4.1.1 Das Unterstützungssystem nach Bruner

Bruner geht davon aus, daß Kinder ohne die aktive Unterstützung ihrer Eltern nicht sprechen lernen. Die biologischen Anlagen alleine reichen nicht aus, um den Spracherwerb zu erklären. In §3.2.4 ist bereits dargestellt worden, welche kognitive Grundausstattung Bruner als notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb annimmt. Nun soll es um die kommunikativen Verfahren zwischen Eltern und Kind gehen, die für den Spracherwerb gewissermaßen die hinreichenden Bedingungen bilden. Bruner sieht in dem kommunikativen Handeln der Eltern ein aktives Unterstützungssystem für den kindlichen Spracherwerb. Dieses System setzt sich aus vier Verfahren zusammen, von denen hier zwei näher betrachtet werden sollen.

a) Schaffen von vertrauten Handlungskontexten

Die Eltern schaffen für die Kommunikation mit ihrem Kind von Beginn an feste Handlungsformen. Sie praktizieren mit ihrem Kind im Alltag immer wieder die gleichen, vertrauten Handlungsabläufe, die Bruner als „Formate" (1987, 33) bezeichnet. Das sind bestimmte, an Rituale erinnernde Umgangsformen zwischen Eltern und Kindern, die entweder eigens inszeniert oder mit anderen Handlungen wie der Kinderpflege verbunden werden, beispielsweise bestimmte Spiele mit vertrauten Gegenständen. Diese Formate zeichnen sich durch zwei Merkmale aus: Erstens werden sie den Kindern durch Wiederholung so vertraut, daß der Hand-

lungsverlauf für sie vorhersehbar wird. (Das Erkennen von Systematizität gehört, wie oben gezeigt, zur kognitiven Grundausstattung des Menschen.) Zweitens sind die Formate interaktiv angelegt. Das bedeutet, die Handlung enthält Leerstellen bzw. Handlungspositionen für mindestens zwei Aktanten, nämlich für den Erwachsenen und für das Kind.

Als ein Beispiel hierfür nennt Bruner das Spiel mit einer Puppe, die die Mutter regelmäßig verschwinden und an anderer Stelle wieder auftauchen läßt (ebd., 36 ff). Anfangs ist das Kind nur Zuschauer, der das mütterliche Spiel mit der Puppe beobachtet[17]. Später wird die Handlungsstruktur komplexer, indem einzelne Teilhandlungen ausgebaut und mit bestimmten Sprechhandlungen verknüpft werden. So kann beispielsweise das Verschwinden mit einer Assertion verbunden werden („Jetzt geht die Puppe weg."); das Verschwundensein könnte dann von einer Frage begleitet sein („Wo ist die Puppe jetzt?"), und das Auftauchen könnte schließlich mit einem hinweisenden Ausruf gekoppelt werden („Da ist sie!"). In der ursprünglichen Form realisiert ausschließlich die Mutter alle Teilhandlungen. Mit zunehmendem Alter ist das Kind jedoch selber in der Lage, sprachliche und nichtsprachliche Handlungsteile zu übernehmen. Bruner vermutet hinter dem Handeln der Mutter ein implizites Übergabe-Prinzip, das etwa folgender Maxime entspricht: „Wo ein Zuschauer war, soll ein Teilnehmer werden" (ebd., 51).

Mit den Spielen wird zunächst ein klar strukturierter Handlungsrahmen aufgebaut, der aufgrund seiner Struktur vom Kind kognitiv erfaßt werden kann. Die sprachlichen Äußerungen erhalten aus diesem Kontext ihre Bedeutung. Man kann also sagen, daß gezielt ein Hilfssystem in Form eines Handlungskontextes aufgebaut wird, das dem Kind zunächst das Verstehen sprachlicher Äußerungen und später die eigene Produktion ermöglicht.

b) Versprachlichung der Kommunikation

Ein anderes wesentliches Unterstützungsverfahren ist die allmähliche Versprachlichung der Interaktion bzw. Kommunikation selbst. Ausgangspunkt sind die gemeinsamen Handlungen zur Befriedigung der unmittelbaren kindlichen Bedürfnisse wie Stillen, Hochnehmen, Trockenlegen etc. Diese Bedürfnisse drückt das Kind zunächst unmittelbar, auf nicht-konventionalisierte Weise oder - wie Bruner sagt - „natürlich" aus, beispielsweise durch Schreien, Weinen oder auch Arme-Ausstrecken. Mit zunehmendem Alter werden die unmittelbaren Ausdrucksformen durch sprachliche Ausdrücke zunächst ergänzt und dann ersetzt.

Am Beispiel der Sprechhandlung „Bitten" illustriert Bruner diesen Prozeß der Versprachlichung der Kommunikation. Das Bitten gehört zu den stark kontextbezogenen Sprechhandlungen, weil ihr Zweck üblicherweise nicht in der Kommunikationssituation selbst liegt, sondern über sie hinausweist: Es geht darum, eine andere Person zu einer bestimmten, häufig praktischen Handlung zu veranlassen. Die Begrenztheit der kindlichen Bedürfnisse ermöglicht den Eltern eine relativ sichere Interpretation der unkonventionell ausgedrückten Bitten, so daß für beide Seiten eine recht große Verständigungssicherheit besteht. Sie ist die Voraussetzung dafür, daß sprachliche Formen hier relativ gefahrlos ausprobiert werden können. Das ist beispielsweise der Fall, wenn Kinder mit ca. 18 Monaten Zeigegesten und erste Lexeme verwenden, um Gegenstände zu erbitten. Hierzu werden sie von den Eltern anfänglich ermuntert; später erwarten sie, daß die Bitte sprachlich und pragmatisch angemessen verwendet wird. Dazu gehört u.a., daß ein echtes

---

17 Es würde zu weit führen zu zeigen, welchen Beitrag dieses Spiel zur Ausbildung der Objektpermanenz im Sinne Piagets leistet.

Hilfsbedürfnis vorliegt, daß die Handlung dem Partner zumutbar ist und daß die Freiwilligkeit des Partner respektiert wird („Danke/Bitte").

Handlungstheoretisch könnte man diesen Vorgang so erklären, daß die Beherrschung des Sprechhandlungsmusters „Bitte" im Interesse von Kind und Eltern liegt. Das Kind kann mit Hilfe der Bitte seine Bedürfnisse wesentlich effizienter befriedigen, weil es von den Eltern besser verstanden wird; zudem werden so auch komplexere Bedürfnisse kommunizierbar. Durch die Reaktion der Eltern erfährt das Kind im unmittelbaren Handlungszusammenhang, wie erfolgreich, d.h. mit welchem Annäherungsgrad an die Erwartungen, es die Bitte realisiert hat. Das Interesse der Eltern an der kindlichen Beherrschung der Bitte ergibt sich ebenfalls aus dem Handlungskontext. Auch für sie bedeutet es eine Entlastung, die Bedürfnisse der Kinder genauer zu kennen und möglicherweise kommunikativ zurückweisen zu können. Für den Spracherwerb zeigen sich zwei wesentliche Elemente: a) Der Handlungskontext der kindlichen Bedürfnisbefriedigung bietet eine große Verständigungssicherheit, die es den Kindern ermöglicht, die von den Eltern versprachlichten Handlungselemente zu verstehen und sukzessive selber zu produzieren. b) Aus dem Handlungskontext ergibt sich des weiteren für beide Seiten ein Interesse am Erwerb der Sprechhandlung „Bitten".

Die Illustration dieser beiden Verfahren, die Bruner dem „Language Acquisition Support System" (LASS) zurechnet, soll verdeutlichen, daß die sprachliche Kommunikation von Anfang an eingebunden ist in feste Handlungszusammenhänge. Es soll an dieser Stelle nicht die Frage diskutiert werden, ob es sich hierbei um eine notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb handelt, wofür einiges spricht, oder ob es sich lediglich um ein sog. Performanzphänomen handelt, wie es nativistische Ansätze nahelegen. Hier geht es vielmehr darum zu zeigen, wie stark die mündliche Kommunikation gerade auch in der Kindheit von dem umgebenden Handlungskontext getragen wird. Kindliche Kommunikation ist überwiegend empraktisch, d.h. eingebettet in praktische Handlungen. Das schafft einerseits Verständigungssicherheit und andererseits die Voraussetzung für spontanes, unbewußtes und weitgehend ungeplantes Sprechen.

4.1.2 Gemeinsames Erzählen nach Hausendorf/Quasthoff

Am Beispiel des Erzählens von 5- und 7jährigen Kindern soll nun ein weiteres Verfahren vorgestellt werden, das Kinder in der mündlichen Kommunikation in ihrem Spracherwerb unterstützt. „Erzählen" wird hier in einem terminologischen Sinn verstanden als ein komplexes sprachliches Handlungsmuster[18]. Erzählen ist ein alltägliches Verfahren zum kommunikativen Austausch von - zumeist selbsterlebten - Geschichten; es hat den ursprünglichen Zweck, etwas persönlich Erlebtes mit anderen zu teilen (mit-teilen), um sich gemeinsam daran zu erfreuen oder um auf diese Weise Trost zu finden. Sprachlich zeichnet sich das Erzählen durch den bevorzugten Einsatz bestimmter Mittel aus, wie beispielsweise die wörtliche Rede oder das szenische Präsens, die eine sprachliche Reinszenierung vergangener Ereignisse ermöglichen. Unter kommunikativen Gesichtspunkten fällt eine besondere Form der Rederechtsverteilung auf: der Erzähler hat für die Erzählung das alleinige Rederecht und damit auch eine gewisse Verpflichtung. Dem Zuhörer obliegt die Pflicht zum Zuhören; den Erzähler darf er im wesentlichen nur bei Verstehensproblemen unterbrechen. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten schafft das Erzählen eine komplexe Beziehung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, die bisweilen auch bis in die Zukunft reicht. Denn die Erzählung enthält nicht nur eine Rekapitulation der vergangenen Ereignisse, sondern auch ihre Bewertung für die

---

[18] Vgl. hierzu Labov/Waletzky (1973) und die Arbeiten in Ehlich (Hg.) (1980) & (1984).

Gegenwart und mögliche Handlungsmaximen für die Zukunft. In ihr kommt das Erzählenswerte der Geschichte zum Ausdruck. Diese knappe Skizze soll verdeutlichen, daß Erzählen keine einfache sprachliche Handlung ist, wie dies eine mögliche Konnotation des Alltagsverständnisses nahelegen könnte. Insofern überrascht es nicht, daß das Erzählen in einem Alter von fünf Jahren noch nicht beherrscht wird[19].

Hausendorf/Quasthoff[20] verstehen Erzählen in diesem Sinne als komplexe Interaktionsform, die von den Beteiligten die Erfüllung unterschiedlicher Aufgaben („Jobs“) verlangt; einige der Aufgaben sind erzählspezifisch, andere gelten auch für sonstige Sprechhandlungen. Im einzelnen handelt es sich um die Aufgaben:

1) Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz
2) Thematisieren
3) Elaborieren/Dramatisieren
4) Abschließen
5) Überleiten

Die Aufgabe (1) verlangt vom Sprecher die DARSTELLUNG EINER INHALTS- UND/ODER FORMRELEVANZ, um so den Übergang vom vorausgehenden sprachlichen Muster in das Erzählen zu ermöglichen; das kann beispielsweise durch die Ankündigung einer ungewöhnlichen Geschichte erfolgen, weil sie das Merkmal der inhaltlichen Relevanz erfüllt. Das THEMATISIEREN (2) des Ereignisses stellt den Beginn des Erzählkerns dar; es führt zu der Verpflichtung, eine sog. narrative Diskurseinheit durchzuführen. Man kann sagen, es schafft für den Erzähler einen Zugzwang. Die Aufgabe des ELABORIERENS/DRAMATISIERENS (3) enthält den Erzählkern selbst; sie verlangt das erzähltypische Darstellen eines Ereignisses (s.o.). Durch das ABSCHLIEßEN (4) wird das Ende des Erzählkerns markiert, indem der Erzähler verdeutlicht, daß seine Geschichte zu Ende ist. Den Abschluß bildet die ÜBERLEITUNG (5) in ein anderes sprachliches Muster. Für die einzelnen Aufgaben stehen jeweils spezifische sprachliche Mittel zur Verfügung, die in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden können.

Von Interesse ist nun die Frage, wie Kinder an dieses komplexe Muster in der Kommunikation mit Erwachsenen herangeführt werden. In ihrer Untersuchung haben Hausendorf/Quasthoff 5-, 7- und 14jährige Kinder einem Erwachsenen eine selbsterlebte Geschichte, in diesem Fall einen inszenierten Unfall, erzählen lassen. In dem Verhalten der Erwachsenen lassen sich nun Parallelen zu den kommunikativen Strategien in der von Bruner (1987) beschriebenen Eltern-Kind-Interaktion (s.o.) erkennen. Ähnlich wie die Sprechhandlung des Bittens stellt hier das Erzählen den Erwartungsrahmen der Erwachsenen dar. Von einem kompetenten Sprecher wird erwartet, daß er alle fünf Aufgaben mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln in angemessener Weise erfüllt. Gegenüber Kindern werden diese Erwartungen reduziert. Das zeigt sich daran, wie Erzählungen evoziert und welche Erwartungen an ihre Detailliertheit gestellt werden. Hausendorf/Quasthoff (1992a) stellen fest, daß sich Erwachsene bei 5jährigen einer anderen Strategie bedienen als bei 7jährigen, um eine Erzählung zu evozieren. Bei 5jährigen wird zunächst gefragt, ob sie über ein bestimmtes Ereigniswissen verfügen, um dann bei Zustimmung eine Erzählung aufgrund des eigenen Wissensdefizites zu erbitten. Zunächst wird damit ein lokaler Zugzwang, dann ein globaler in Gang gesetzt. Bei älteren Kindern findet sich diese Strategie nicht mehr. Hier wird statt dessen nur noch das eigene Wissensdefizit über das Ereignis

19 Für weitere Arbeiten zum Erzählerwerb vgl. Ehlich/Wagner (1989)

20 Für einen Überblick vgl. dieselben (1991), (1992a), (1992b), (1993) & (1996)

thematisiert. Damit wird zugleich das Ereignis als erzählenswert eingestuft und auf diese Weise implizit eine Erzählung eingefordert. Während des Erzählens liegen die Unterschiede darin, daß bei 5jährigen eine vollständige Wiedergabe der Episode ohne Detaillierung erwartet wird, während bei älteren Kindern bereits eine Detaillierung und Atomisierung der Ereignisdarstellung eingefordert wird.

Die aktive Unterstützung der Erwachsenen besteht zusammengefaßt darin:

- Sie *ersetzen* einzelne, von den Kindern nicht realisierte Aufgaben. Erfüllt ein Kind eine erwartbare Aufgabe nicht, dann übernimmt sie der Erwachsene stellvertretend für das Kind. Im Rahmen der Gesamthandlung gilt sie dann dennoch als erfüllt.
- Sie *unterstützen* die Kinder in ihren Aufgaben durch die Eröffnung sequentieller Implikationen. Durch gezielte Nachfragen beispielsweise werden Kinder zur Realisierung von Aufgaben veranlaßt. Die Fragen des Erwachsenen ergeben sich aus der bekannten Handlungsstruktur des Erzählens.
- Sie *führen* die Kinder in geeignete Züge.

Hausendorf/Quasthoff betonen, daß auf diese Weise das Kind als kompetenter Interaktionspartner behandelt wird, der für die Durchführung seiner Aufgaben verantwortlich ist. Es wird ihm durch die Unterstützungsaktivitäten zugleich ein Modell zur Durchführung der Erzählung angeboten; trotz seiner Unzulänglichkeiten erlebt es sich auf diese Weise dennoch in der Rolle des aktiven und kompetenten Erzählers. Indem der erwachsene Partner übergreifende Gesprächsaufgaben durch lokale, einfachere Sprechhandlungen wie Fragen in Gang setzt, ermöglicht er ihm die Realisierung der Gesamthandlung. Auf diese Weise ergibt sich ein Interaktionsverlauf, der - bildlich gesprochen - einer Wippe gleicht: je weniger interaktive Kompetenz das Kind einbringt, desto mehr Aufwand muß der Erwachsene betreiben.

4.1.3 Die Bedeutung der Handlungsmuster im Spracherwerb

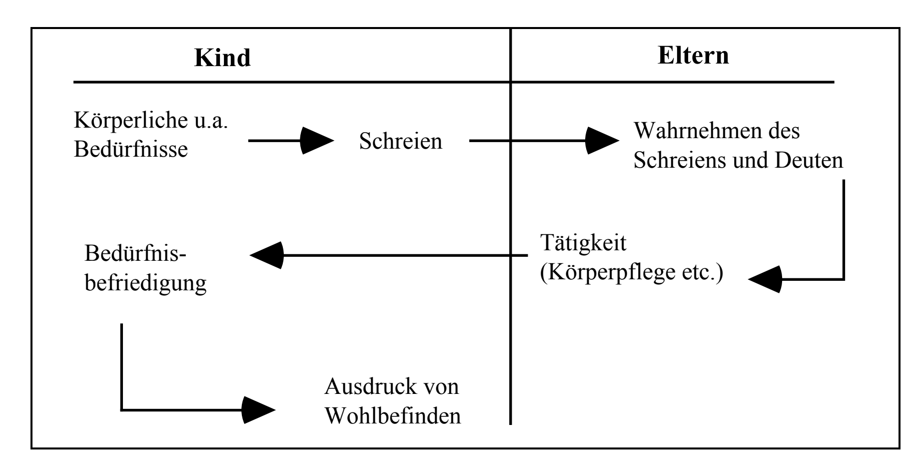
Die geschilderten Unterstützungsverfahren in der Interaktion zeigen die große Bedeutung, die den gesellschaftlich entwickelten Handlungsmustern gerade auch in der Erwachsenen-Kind-Interaktion - oder allgemeiner ausgedrückt - im Spracherwerb zukommen. Die Handlungsmuster übernehmen hier zwei wichtige Funktionen: Sie organisieren a) die aktuelle Interaktion und b) lenken den sprachlichen Entwicklungsprozeß.

a) Handlungsmuster in der Interaktion

Betrachtet man zunächst einmal die Interaktion zwischen Eltern und Neugeborenem, dann stellt man hier u.a. zahlreiche einfache Kooperationen zwischen Eltern und Kind fest, beispielsweise die Kooperation zwischen Mutter und Kind beim Stillen, bei der angeborene Reflexe (Saugen) eine wichtige Rolle spielen, oder die Körperpflege[21]. Bei letzterem ist das Kind anfangs eher Objekt einer elterlichen Tätigkeit als wirklicher Kooperationspartner. In vielen Fällen wird das Kind auch ohne erkennbaren Ausdruck von Unzufriedenheit beispielsweise gewickelt, einfach weil die entsprechende Zeit gekommen ist. Wir haben dann den Fall, daß durch eine Tätigkeit eine Bedürfnisbefriedigung herbeigeführt wird, ohne daß zuvor das Vorliegen eines entsprechenden Bedürfnisses ausgedrückt wurde. Häufiger dürfte jedoch der Fall sein, daß das Kind durch Schreien etc. zunächst seine körperlichen u.a. Bedürfnisse zum Ausdruck bringt, bevor die Eltern diese durch entsprechende Tätigkeiten befriedigen. Der Handlungsverlauf sieht dann wie folgt aus:

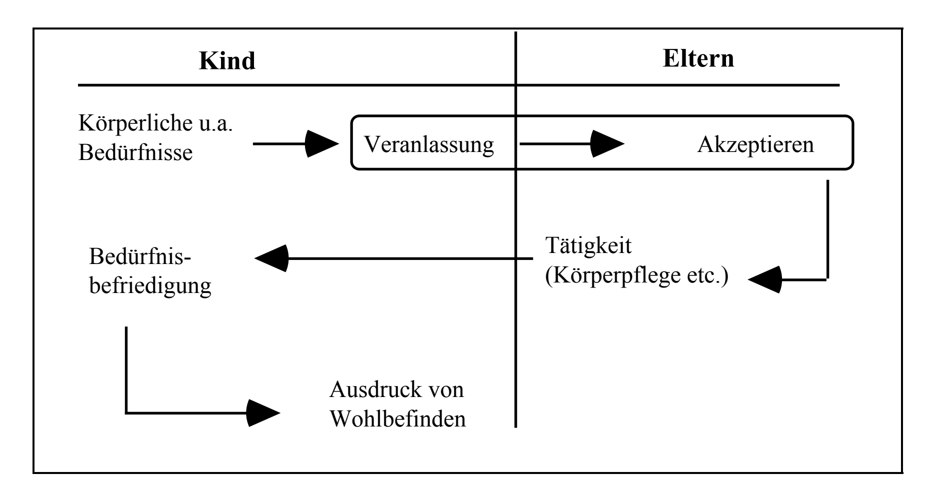
---

21 Methodisch gehen wir hier von einem einfachen, nicht-abgeleiteten Fall aus.



(Abb. 6: Einfache Eltern-Kind-Interaktion I)

Hier liegt eine im wesentlichen praktische Tätigkeit (Körperpflege) vor, die der Befriedigung kindlicher Bedürfnisse dient. Obwohl sie, wie gezeigt, auch ohne sprachliche Kommunikation auskommt, ist sie dennoch systematisch mit einer sprachlichen Handlung verbunden, die ihren festen Platz in dem Tätigkeitsverlauf hat. Systematisch bedeutet hier, daß die sprachliche Handlung unabhängig von den Beteiligten Teil der übergeordneten Tätigkeit ist. Auch wenn sie nicht realisiert wird, ist sie doch prinzipiell möglich. Die Rede ist von der Bitte. Sie ist die sprachliche Handlungsform, mit der eine andere Person zur Ausführung einer Handlung veranlaßt wird. In diesem Sinn kann man das Schreien des Kindes als Teil einer solchen Bitte interpretieren. Denn es steht sequentiell genau dort, wo innerhalb der Gesamttätigkeit eine Bitte zu erwarten ist. Die Handlungsfolge sieht dann wie folgt aus:



(Abb. 7: Einfache Eltern-Kind-Interaktion II)

Das Schreien des Kindes wird hier als Teil einer kommunikativen Handlung betrachtet, nämlich als Veranlassung einer elterlichen Tätigkeit. Sie ist eingelagert in die übergeordnete Tätigkeit und hat hier ihren systematischen, erwartbaren Ort. Und in der Tat zeigen entsprechende Studien, daß Eltern den Äußerungen ihrer

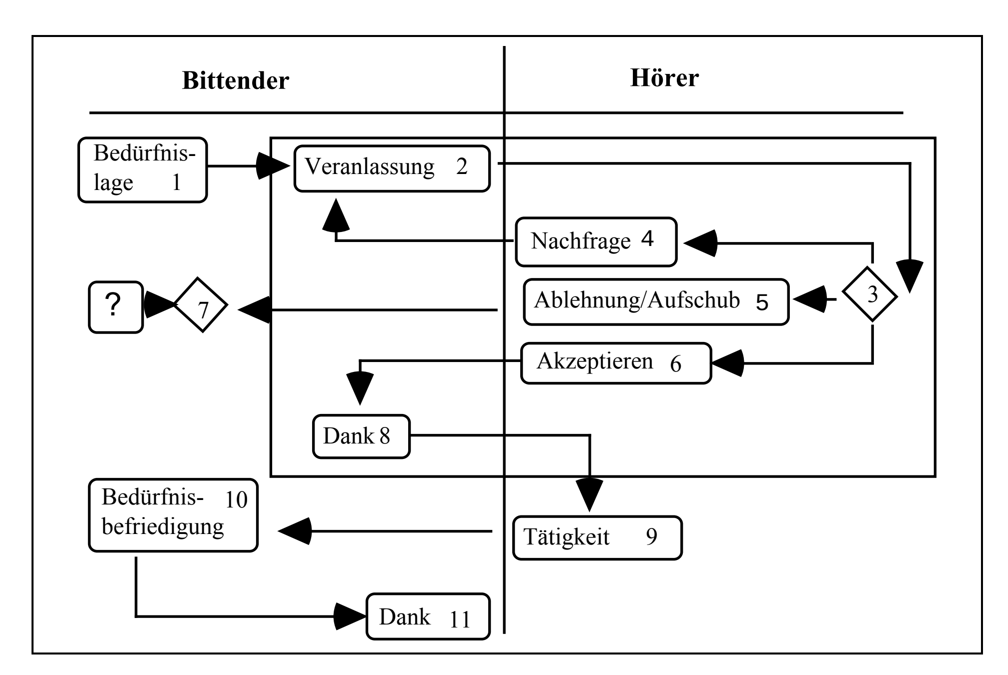
Kindern bereits in den ersten Wochen Bedeutungen zuschreiben, d.h. zu einem Zeitpunkt, wo Kinder hierzu noch nicht bewußt in der Lage sind (für eine Zusammenfassung vgl. Szagun 1991, 222f). Die Eltern interpretieren das Schreien des Kindes als eine veranlassende (Sprech-)Handlung und handeln entsprechend. Ermöglicht wird eine solche Interpretation durch die Kenntnis des gesellschaftlich entwickelten Musters der Bitte, die im Kern aus einer veranlassenden Sprechhandlung besteht. Zwischen die Bedürfnislage des einen Aktanten und die entsprechende Ausführung durch den zweiten tritt als vermittelndes Element die Bitte. In dem vorliegenden Fall ist beinahe jede kindliche Äußerung geeignet, im Sinne einer Veranlassung interpretiert zu werden; das hängt mit der besonderen Bedürfniskonstellation zusammen, die aus der Hilflosigkeit des Neugeborenen herrührt. Das Wissen der Eltern über die Bedürfnisse des Kindes ermöglicht eine solche Interpretation.

b) Handlungsmuster im Erwerbsprozeß

Während die systematische Verortung der Bitte innerhalb der praktischen Tätigkeit die Interpretation des Schreiens als Bitte ermöglicht, ist es ihre Binnenstruktur, die den Erwerbsprozeß lenkt. War bisher bereits die Rede von der Bitte als sprachlicher Handlung und einem veranlassenden Sprechakt als Kern der Bitte, so soll nun die Binnenstruktur genauer behandelt werden. Dabei geht es nicht um eine vollständige Rekonstruktion, sondern um eine Illustration ihrer Funktion im Erwerbsprozeß.

Man kann die BITTE als gesellschaftlich entwickelte Standardlösung für das wiederholt auftretende kommunikative Problem betrachten, eine andere Person zur Ausführung einer Handlung zu bewegen. Abgesehen von Sonderfällen wie beim Militär[22] bedarf es hierzu mehr als nur einer einzelnen Äußerung. Die Bitte besteht daher nicht nur aus der veranlassenden Sprechhandlung selbst, sondern aus mehreren weiteren, von denen die wichtigsten unten aufgeführt sind:

[22] Vgl. Hanssen, Rainer/Klein, Josef/Sauer, Hans-Gerd (1981)



(Abb. 8: Empraktische Einbettung der Bitte)

Das Flußdiagramm zeigt die weiteren Elemente der Bitte[23]. Die veranlassende Sprechhandlung (2) macht auf Seiten des Hörers eine Entscheidung erforderlich (3), ob er eine Nachfrage hat (4), ob er die Bitte ablehnen bzw. aufschieben will (5)[24] oder ob er sie akzeptiert (6). Für den Fall, daß die Bitte akzeptiert wird, erfolgt unter bestimmten Bedingungen auf Seiten des Bittenden ein Dank. Erst dann folgt die veranlaßte Tätigkeit, deren Ausführungsende ebenfalls mit einem Dank quittiert wird.

Die Binnenstruktur von Handlungsmustern stellt zugleich eine Systematik für ihren Erwerb bereit. Sie ermöglicht den Beteiligten eine systematische Ausweitung der jeweils realisierten Musterpositionen. Auf der Folie des Musters können Eltern Äußerungen ihrer Kinder interpretieren, ergänzen, zurückweisen oder evozieren:

- Die Eltern können Musterpositionen des Kindes selber realisieren, indem sie beispielsweise ein Schreien als veranlassenden Sprechakt sprachlich paraphrasieren („Du möchtest auf den Arm.")
- Sie können anstelle des Kindes Positionen realisieren, beispielsweise den Dank („Das gefällt Dir.")
- Sie können die Kinder nach ihren Bedürfnissen fragen und damit eine Expansion der Veranlassung anregen („Was möchtest Du?").

Entscheidend an diesen Überlegungen zum Spracherwerb ist die Funktion der Musterpositionen. Denn wenn man die verschiedenen Experimente und Untersuchungen zur Eltern-Kind-Interaktionen betrachtet, dann stellt sich folgende Frage: Wie ist es den Eltern möglich, sich so genau auf die Möglichkeiten ihrer Kinder einzustellen und sie entsprechend angemessen zu fördern und zu fordern? So zeigen entwicklungspsychologische Experimente von Freund, daß Mütter dreijährige Kinder bei Sortieraufgaben signifikant mehr unterstützen als fünfjährige

---

23 Für eine detailierte Analyse der beteiligten sprachlichen Prozeduren vgl. Redder (1984, 69 ff).

24 Wie der Bittende auf einen Aufschub reagiert, kann für unsere Fragestellung offen bleiben.

(Freund 1990, zit. nach Miller 1993, 366f). Auch Hausendorf/Quasthoff (1992a) beobachteten ein differenziertes Zuhörerverhalten gegenüber fünf- bzw. siebenjährigen Erzählern. Verallgemeinert stellt sich das Problem zu erklären, wie es Eltern oder überhaupt Erwachsenen möglich ist, Kindern jeweils genau die Aufgaben zu stellen, die sie in die Zone der proximalen Entwicklung führen. Wenn Miller (1993, 376) zu Recht auf die Schwierigkeiten hinweist, die Zone der proximalen Entwicklung wissenschaftlich exakt zu bestimmen, dann ist es umso erstaunlicher, wie Erwachsene diese Aufgabe in und neben der Interaktion bewältigen.

Bei der Erklärung kommt den Mustern m.E. eine zentrale Funktion zu. Indem die Eltern innerhalb eines praktischen Tätigkeitszusammenhangs zunächst ohne Unterstützung des Kindes ein bestimmtes Muster wiederholt realisieren, beispielsweise die Bitte oder das Erzählen, geben sie dem Kind die Gelegenheit, die Systematik zu erkennen. Mit den ersten eigenen Äußerungen zeigt das Kind dann seinen Eltern (unbewußt) an, welche Musterteile es bereits beherrscht. Und damit gibt es den Eltern den entscheidenden Hinweis für entsprechende Interventionen. Der Grad der Übereinstimmung mit dem Muster ist der Maßstab für die erwachsenen Reaktionen auf die kindlichen Äußerungen. Prinzipiell sind hier mehrere Möglichkeiten denkbar:

- Die Reaktion des Erwachsenen beschränkt sich ausschließlich auf die vom Kind realisierte Musterposition. Diese kann paraphrasiert und so lexikalisch oder syntaktisch ausgebaut werden. Sie kann aber auch expandiert und so pragmatisch erweitert werden, beispielsweise durch Detaillierungen. In jedem Fall bleiben weitere Musterpositionen von der Intervention unberührt.
- Die erwachsene Reaktion kann sich auf weitere Musterpositionen beziehen, beispielsweise vorangehende oder nachfolgende.
- Die Intervention des Erwachsenen kann darin bestehen, daß er die Expansionen selber vornimmt.
- Die Intervention kann aber auch darin liegen, daß er das Kind zu einer Expansion veranlaßt.

Gerade die zuletzt genannte Möglichkeit scheint für die Entwicklung von besonderer Bedeutung zu sein. Hier liegt ein sehr spezifisches Verfahren zugrunde, das sich der basalen Kommunikationsprinzipien bedient (vgl. §2.1). Ein Beispiel hierfür wird bei Hausendorf/Quasthoff erwähnt: das Inkraftsetzen lokaler Zugzwänge. Hat das Kind eine Musterposition ausgelassen, unvollständig oder unangemessen realisiert, erinnern die erwachsenen Gesprächspartner die Kinder durch Schweigen, Fragen oder entsprechende Sprechhandlungen daran, daß ihre Äußerung verbesserungsfähig ist. Die Erinnerung oder Anregung zur Expansion bedient sich eines Verfahrens, das in der Konversationsanalyse als lokaler Zugzwang beschrieben wird. Durch einen unmittelbar wirksamen initialen Sprechakt wird das Kind zu einem reaktiven Sprechakt veranlaßt, der in diesem Fall identisch ist mit der erwarteten Musterposition. Erzählt ein Kind beispielsweise nicht hinreichend detailliert, kann es durch eine Verständnisfrage dazu gebracht werden, die eigene Erzählung nachzubessern. Die Frage hat dann die Funktion, eine Musterposition als ganzes oder die Erwartungen an die Form der Positionsrealisierung in Kraft zu setzen. Auf diese Weise gelangen die Kinder zu einer vollständigeren Musterrealisierung als ohne Unterstützung durch einen kompetenten Gesprächspartner. Ein solches kommunikatives Verfahren zwischen Erwachsenen und Kindern möchte ich „Unterstützungsdiskurs“ nennen.

Für den Gesprächspartner bietet dabei das Muster die entscheidende Folie. Wenn ein Kind eine Musterposition ganz ausläßt und eine weitere, beispielsweise den Erzählkern nur rudimentär ausführt, dann scheint es naheliegend, eine Ex-

pansion des rudimentären Kerns anzuregen, und die ausgelassene Position selber zu realisieren. Es ist also das Verhältnis von kindlicher Musterrealisierung und vollständigem Muster, das den Erwachsenen den Maßstab für ihre Interventionen liefert.

4.2 Schriftspracherwerb

Schriftliche Kommunikation bedeutet eine Zerdehnung der Sprechsituation mit der Folge, daß Äußerungsproduktion und -rezeption getrennt werden. Auf diese Weise bekommen die Produktions- wie die Rezeptionsprozesse einen anderen Charakter: sie werden potentiell zu eigenen Handlungen (vgl. Rothkegel 1993, die von Texthandlungen spricht). Bezogen auf die Produktionsseite führt die Zerdehnung zu einem Wegfall des unmittelbaren Handlungsdrucks des Mündlichen, was neue Möglichkeiten der Planung von Äußerungen eröffnet. Im Mündlichen ist die Planung eines Sprechaktes wegen der Beschränktheit der Gedächtniskapazität und der Unkalkulierbarkeit der Reaktionen des Gesprächspartners prinzipiell eingeschränkt. Im Schriftlichen kann ein Sprechakt prinzipiell beliebig lange geplant werden, bevor er geäußert wird. Die Planung des Sprechaktes wird zu einer eigenen Handlung. Zugleich wird das Produkt der Planung (= Text) unabhängig von seinem Sprecher, was ihm ebenfalls einen gegenüber der mündlichen Äußerung besonderen Status zuweist. (Vgl. hierzu die kritischen Anmerkungen von Sokrates in Platos Phaidros, zit. bei Ong 1987, 82.)

Man kann das Schreiben i.w.S. (Textproduktion) aufgrund des aus der Zerdehnung resultierenden Handlungscharakters analytisch sinnvoll in zwei relativ eigenständige (Teil-)Handlungen unterteilen, für die jeweils spezifische Fertigkeiten erforderlich sind:

a) die eigentliche Textproduktion, die aus der Planung, Realisierung und Revision eines Textes, d.h. einer zerdehnten Sprechhandlung besteht
b) das Niederschreiben, das aus dem Festhalten von sprachlichen Zeichen mittels Schriftzeichen besteht (vgl. §2.6).

4.2.1 Textproduktion / Schreiben

Das Herstellen oder Produzieren eines Textes bedeutet die Realisierung einer komplexen Sprechhandlung, die prinzipiell unabhängig ist von ihrer materiellen Umsetzung. Es ist möglich, einen Text zu produzieren, ohne ihn selber niederzuzuschreiben. Ludwig (1996) zeigt für die Geschichte, wie an die Stelle der eigenen Niederschrift das Diktat treten kann; Scardamalia/Bereiter (1986, 788) und Gould (1980) zeigen aus Sicht der Schreibforschung, daß das spezifische Problem beim Textproduzieren primär keine Frage der Technik des Festhaltens (Niederschrift, Diktat, Tonaufzeichnung) ist. Schriftliche Kommunikation ist also nicht notwendigerweise an das eigene oder fremde Niederschreiben gebunden. Unverzichtbar ist dagegen die Planung und Realisierung der Sprechhandlung. Auf diesem Hintergrund erscheint es unter analytischen, weniger unter praktischen oder didaktischen Gesichtspunkten sinnvoll, zwischen dem Niederschreiben und der Textproduktion zu unterscheiden. Wenn von Schreiben die Rede ist, ist im weiteren die Textproduktion als ganze gemeint. Sie erfordert bestimmte kognitive Fertigkeiten, die weiter verhandelt werden.

4.2.2 Niederschreiben

Unter der Niederschrift soll die Verbalisierung, (das Ver-Äußern) eines Sprechaktes verstanden werden. In der mündlichen Kommunikation geschieht dies in einer

phonologischen Umsetzung (Sprechen); in der schriftlichen Kommunikation in einer materiellen, zumeist graphemischen Umsetzung (Schreiben i.e.S.)[25]. Gemeinsam ist beiden Umsetzungsprozessen, daß ihnen ein Planungsprozeß vorausgeht; sie stellen den vorläufigen Abschluß eines Sprechaktes dar. Voraussetzung zur Verbalisierung ist das Vorhandensein eines geplanten Sprechaktes. Auch aus diesem Grund erscheint es plausibel, diesen Teil des Schreibprozesses analytisch abzutrennen, so wie dies auch Feilke mit seiner Terminologie zur Entwicklungsforschung vorschlägt (s.o. im §3 den Exkurs zur Terminologie).

Für das lernende Kind bedeutet die Zerdehnung der Sprechsituation bei der Äußerungsproduktion (Schreiben) folgendes:

a) Der Verlust der mündlichen Realisierungsformen (phonologische Umsetzung) hat zur Folge, daß die geplanten Sprechakte graphemisch realisiert werden müssen.
b) Der Verlust des kommunikativen Hilfsapparates (Einbettung in das Netz von Musterpositionen) hat zur Folge, daß die eigenen Sprechakte vollständig selber geplant und realisiert werden müssen.

In diesem Sinne soll im folgenden zwischen *Schriftspracherwerb* und *Schreibentwicklung* unterschieden werden. Diese Unterscheidung in zwei analytisch unterscheidbare Teilhandlungen mit je eigenen Fertigkeiten sagt noch nichts über die Reihenfolge ihrer Entwicklung. Damit soll auch nicht solchen didaktischen Konzeptionen das Wort geredet werden, die den Schriftspracherwerb als Gegenstand des Anfangsunterrichts sehen und die Schreibentwicklung dem späteren Aufsatzunterricht zuordnen.

4.2.3 Phasen des Schriftspracherwerbs

Bevor die Schreibentwicklung in den Mittelpunkt rückt, soll mit dem Schriftspracherwerb ein weiterer Entwicklungsbereich behandelt werden, der der Schreibentwicklung vorausgeht oder zumindest ganz an ihrem Anfang steht. Auch der Schriftspracherwerb soll als ein aktiver Aneignungsprozeß rekonstruiert werden, der durch das spezifische Verhältnis von Kognition und Schriftstruktur bestimmt ist. Es ist hier allerdings nicht möglich, die aktuelle Diskussion der Schriftlichkeitsforschung nachzuzeichnen, die sich um eine angemessenere Beschreibung des Schriftsystems bemüht (vgl. u.a. Maas 1992, Stetter 1994, Eisenberg 1996). Hier soll es primär darum gehen, wie sich Kinder unsere Orthographie schrittweise aneignen. Wygotski (1986) hat die grundsätzlichen Schwierigkeiten benannt, die die Schrift den Kindern bereitet (vgl. die Darstellung in §3.2.4).

K. B. Günther (1986) hat ein Modell des Entwicklungsprozesses der Schriftaneignung entworfen, das sich im wesentlichen auf den Aspekt des Lesens und (Nieder-) Schreibens konzentriert. Zentral in diesem Modell stehen die Strategien, die Kinder beim Schreiben und Lesen verwenden. Die Strategien beschreiben unterschiedliche Grade der Annäherung an die Prinzipien des Schriftsystems. Ähnlich wie beim Spracherwerb bilden die Kinder auch hier Vermutungen über die Struktur und Funktion der Schrift aus. Im Unterschied zum Spracherwerb allerdings bedarf der Schriftspracherwerb der gezielten Förderung; er geschieht nicht quasi automatisch bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben. Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, enthalten die Tätigkeiten des Alltags zahlreiche Leerstellen für Sprechhandlungen, die von Eltern und Kindern ohne gezielte Planung auch zum Sprechen genutzt werden. Das implizite sprachliche Musterwissen der Eltern

---

25 Zu den Auswirkungen der neuen Informationstechniken auf den Schreibprozeß und die Textstrukturen vgl. Weingarten (1994).

führt zu einer weitgehend unbewußten und ungeplanten Kommunikation mit ihren Kindern. Auf diese Weise stellen sie ihnen das erforderliche sprachlich-kommunikative Material für den Spracherwerb bereit. Die Eltern-Kind-Kommunikation ist also in dem Sinne ungeplant, daß sie nicht gezielt zum Zwecke des Spracherwerbs inszeniert wird.

Einer solchen ungeplanten Form des Schriftspracherwerbs stehen die Abstraktheit und Funktionen der Schrift entgegen. Die Schrift als Mittel der zerdehnten Kommunikation hat im Alltag von Eltern und Kindern - im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation - keinen systematischen Platz. Daher bedarf es einer längeren und gezielten Förderung, damit Kinder sich Schrift und Schreiben aneignen können[26]. Auf diesem Hintergrund ist es verständlich, wenn Günther den Beginn dieses Prozesses sehr früh ansetzt und als offen kennzeichnet. Danach fällt die Vorstufe in eine Altersstufe, die von Piaget als präoperative Stufe bezeichnet wird und durch die Symbolentwicklung gekennzeichnet ist. Damit wendet sich Günther insbesondere gegen ältere Vorstellungen eines geschlossenen, ungegliederten und zeitlich begrenzten Lernprozesses, wie sie für Lehrgangsmodelle typisch sind. Im Sinne von Wygotski kann man den Schriftspracherwerb beschreiben als eine allmähliche Bewußtmachung und Bewußtwerdung der beim Sprechen unbewußt und spontan ablaufenden Teilprozesse. Für H. Günther (1995) fungiert die „Schrift (...) als Modell für (die Analyse) der Lautsprache“ (17). Im einzelnen nehmen K. B. Günther (1986) und H. Günther (1995) folgende stufenweise Entwicklung an, wobei jede Phase durch eine eigene Strategie bestimmt ist:

Phase 0: Präliteral-symbolisch

Phase 0 ist unter Entwicklungsgesichtspunkten eine wichtige Vorstufe zum Schriftspracherwerb. Sie ist im rezeptiven Bereich gekennzeichnet durch die Wahrnehmung von Bildern, die Symbolisierungen von Gegenständen enthalten und damit erste Abstraktionsleistungen erfordern. Da die Bilder nach wie vor Abbildfunktion haben, bleiben sie präliteral, bilden jedoch einen wichtigen Übergangsbereich zum Lesen. Im produktiven Bereich wird durch Bildbetrachtungen die eigene Produktion von graphischen Darstellungen evoziert. Die Graphiken sind eher symbolisch als realistisch. Das gleiche gilt für erste Versuche der Nachahmung von Schriftzeichen, die sich ausschließlich an der visuellen Oberfläche orientieren.

Phase 1: Semantisch[27]

Der Prozeß des eigentlichen Schriftspracherwerbs beginnt mit dem Lesen. Hier widerspricht K. B. Günther anderen Auffassungen (Read, Eichler). Das Lesen beginnt mit einer semantischen Strategie, d.h., die Kinder orientieren sich an den charakteristischen Merkmalen einzelner Wörter (Länge, auffällige Buchstaben). Sie nehmen an der Schrift also die äußere, graphische Seite (cues) wahr, nicht ihre linguistischen Merkmale. Auf diese Weise läßt sich - insbesondere im Falle des kompensatorischen Einsatzes bei Behinderungen - ein erheblicher Wortschatz erfassen (bis zu 1.000 Wörter). K.B. Günther weist darauf hin, daß eine solche Strategie erfolgreich sein kann, wenn auch bei einem alphabetischen Schriftsystem nicht ökonomisch. Im produktiven Bereich zeigt sich die Begrenztheit der Strategie sehr deutlich: Was beim Lesen sinnvoll ist, führt beim Schreiben zu Problemen: die Orientierung an auffälligen Merkmalen. Die Wiedergabe von Wörtern gelingt

26 Ähnlich argumentiert Schneuwly (1996, 37), der im Schriftspracherwerb die Aneignung „historisch gewordener Werkzeuge“ sieht, die nicht spontan oder natürlich geschehe.

27 Ich folge hier der Begrifflichkeit von H. Günther, der den Begriff „lographisch“ für irreführend hält, weil eben noch kein Wortbegriff (Logo) zugrunde liegt, sondern Sachverhalte dargestellt werden.

nur unzureichend. K.B. Günther kritisiert aus diesem Grund die Ganzheitsmethode nach Kern, weil sie den Wahrnehmungs*prozeß* mit dem Wahrnehmungs*resultat* verwechsle. Die Kinder analysieren beim Lesen das Wort und ergänzen beim Schreiben die gemerkten cues mittels eines Schlußprozesses. Sie lesen also gerade nicht ganzheitlich.

Phase 2: Phonographisch

Die Unzulänglichkeiten beim Schreiben erzwingen die Suche nach einer anderen Strategie. Sie besteht im Kern aus dem Erfassen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Während beim Lesen noch die semantische Strategie beibehalten wird, wird nun beim Schreiben jedes Wort auf seine lautlichen Bestandteile hin analysiert. Hier weist K.B. Günther zurecht darauf hin, daß das erst möglich wird durch die vorangegangene semantische Strategie des Lesens. Denn erst durch die Vergegenständlichung von Äußerungen in der Schrift und die Kenntnis von Schriftzeichen wird eine phonologische Segmentierung möglich. Allerdings stellt die phonographische Strategie nur einen notwendigen Entwicklungs*zwischen*schritt dar, weil sie weder beim Schreiben noch beim Lesen hinreichend ist. Beim Schreiben führt sie aufgrund der Unregelmäßigkeit der PGK-Regeln zu Abweichungen, die ein Erlesen des Geschriebenen erschweren oder gar unmöglich machen. Zudem erschwert diese Strategie das sinnerfassende, inhaltliche Lesen. Es sind vor allem die Diskrepanzerfahrungen der Kinder (Unterschiede von Selbstgeschriebenem und anderen Texten), die einen Strategiewechsel befördern.

Phase 3: Grammatisch-orthographisch

Den Kern der grammatisch-orthographischen Phase bilden intuitive Wortbildungsregeln, wobei insbesondere Silben, Morpheme und häufige Buchstabensequenzen eine besondere Rolle spielen. Hier verweist K.B. Günther auf die Arbeiten von Eisenberg, der eine zunehmende Morphologisierung der Schrift annimmt. Diese Strategie stellt den integrativen Abschluß des Schriftspracherwerbs dar, denn sie ist in beiden Modalitäten gleichermaßen zweckmäßig. Abgeschlossen wird der Schriftspracherwerb mit einer zunehmenden Automatisierung, die kognitive Kapazitäten für andere Aufgaben freisetzt, beispielsweise für die Textplanung.

4.2.4 Resümee

Zwei Aspekte gilt es mit Blick auf die Schreibentwicklung festzuhalten: der soziale Handlungsrahmen und die kindlichen Lernstrategien, die in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen. Die Bedeutung des sozialen Rahmens zeigt sich u.a. daran, daß das Bereitstellen und der gemeinsame Umgang mit Schrift bzw. präliteralen Materialien die entscheidenden Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb schaffen. Nicht zuletzt hieraus erklären sich die Schwierigkeiten von Kindern aus wenig literalen Subkulturen beim Schriftspracherwerb. Und am Beispiel der phonographischen Strategie wird deutlich, welch enorme Bedeutung die gezielte Verfügbarkeit von Texten für einen akzelerierten Schriftspracherwerb hat. Die prinzipielle Kenntnis und Erfahrung, daß einzelne Äußerungen mit Hilfe spezieller Zeichen in materieller Form festgehalten werden können, erleichtert den Kindern die entscheidende Einsicht in das phonographische Grundprinzip unserer Schrift. Erst die Buchstabenkenntnis schafft die Voraussetzungen für die Leichtigkeit, mit der literalisierte Personen den kontinuierlichen Strom mündlicher Äußerungen in seine konstituierenden Segmente zerlegen. Diese Absehung von der Äußerungsbedeutung und die Konzentration auf seine lautlichen Segmente erfordert einen hohen Grad an Abstraktionsfähigkeit, der durch die Verwendung von Schrift wesentlich befördert wird (vgl. hierzu §3.2.4e). Und auch die jahrtau-

sendelange Phylogenese der Schrift belegt, wie schwer es ist, aus der Oralität heraus dieses abstrakte Prinzip zu entdecken. Die Aneignung der Schrift ist ein wichtiger Schritt bei der Neuorganisation des sprachlichen Wissens.

Die bei Günther/Günther beschriebenen Lernstrategien offenbaren einen weiteren Antrieb der Entwicklung. Ein Strategiewechsel wird immer dann vorgenommen, wenn sich die bestehende Strategie im handelnden Umgang mit Texten als unzureichend erweist. Die Kinder bedienen sich unabhängig vom Schriftsystem derjenigen Kennzeichen, die ihren Ansprüchen genügen. Erst wenn sich eine solche Strategie als unzureichend erweist, erfolgt eine weitere Annäherung an das Schriftsystem.

4.3 Aufsatzunterricht

Man kann den Schreibprozeß, wie im vorangegangenen Abschnitt geschehen, analytisch in die eigentliche Textproduktion und das Niederschreiben mit Hilfe der Schriftsprache unterteilen. Im weiteren soll nun ausführlicher auf den Bereich der eigentlichen Schreibentwicklung eingegangen werden. Das wird aus zwei Perspektiven geschehen: Einmal soll der Entwicklungsprozeß stärker aus der Perspektive des Lehrens behandelt werden; dadurch rückt eher der Aspekt eines gesellschaftlich oder schulisch organisierten Vermittlungsprozesses in den Fokus. Das andere Mal soll die Schreibentwicklung stärker aus der Perspektive des Lernens dargestellt und damit eher der individuelle Aneignungsprozeß betont werden. Mit diesen zwei Perspektiven wird zugleich der Versuch unternommen, die Entwicklung der Aufsatz- oder Schreibdidaktik selbst zu erfassen.

Das Verfassen von Aufsätzen - oder allgemeiner von Texten - ist seit langem fester Bestandteil des Deutschunterrichts, auch wenn hierfür so unterschiedliche Begriffe wie Aufsatzschreiben, schriftliche Kommunikation oder Textproduktion verwendet werden (s.u.). Darin spiegelt sich ein historisches Erfordernis wider, das mit der steigenden Bedeutung der Schriftlichkeit zusammenhängt. Allerdings haben sich die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schriftlichkeit - oder besser die Literalität der Gesellschaftsmitglieder - in den letzten 300 Jahren erheblich verändert. Erst seit dem ausgehenden Mittelalter gehören Schreiben und Lesen zu den gesellschaftlich geforderten Fertigkeiten für die Masse der Bevölkerung. Bis zu diesem Zeitpunkt waren in Deutschland nur kleine gesellschaftliche Eliten literalisiert. Die sich entwickelnden Produktivkräfte verlangten eine Ausweitung dieser Fertigkeiten in zweierlei Hinsicht, die man vielleicht als qualitativ und quantitativ bezeichnen könnte: Eine qualitative Ausweitung war notwendig geworden, weil zunehmend mehr gesellschaftliche Bereiche auf eine schriftliche Kommunikation angewiesen waren; das machte neue Textarten erforderlich, vor allem im Verwaltungs- und Rechtswesen, aber auch im Handel und in der Produktion. Damit einher ging eine quantitative Ausweitung, weil die zunehmende „Schreib- und Lesearbeit“ nur bewältigt werden konnte, wenn immer größere Teile der Bevölkerung literalisiert waren.

Damit entstand zugleich ein neues gesellschaftliches Problem, nämlich die Vermittlung dieser Fertigkeiten. Das mittelalterliche Schulsystem diente anderen Zwecken, nämlich der Ausbildung von Adel und Klerus in den überlieferten Traditionen der klassischen Philologien. Die „Nützlichkeit“ von Bildung im Sinne einer Berufsvorbereitung war bis zu diesem Zeitpunkt weitgehend bedeutungslos. Die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen verlangten daher die Vermittlung neuer Inhalte an neue gesellschaftliche Gruppen. Das machte neue Lehrinhalte und neue Vermittlungsmethoden erforderlich. Dieser historische Wandlungsprozeß schlägt sich nieder in den Vorstellungen vom Schreiben und den (schuli-

schen) Textarten. Die folgende Skizze der historischen Entwicklung des Aufsatzunterrichts verfolgt daher das Ziel, die Ursprünge und Einflüsse unserer heutigen Vorstellungen aufzuzeigen. Denn es zeigt sich immer wieder, wie gewachsene Vorstellungen über ein System von Präsuppositionen aktuelle Konzepte mehr oder weniger bewußt beeinflussen. Hierauf weist auch Fritzsche hin, wenn er schreibt: „Die Kenntnis der historischen Begründungen und der Zusammenhänge, in denen bestimmte Forderungen laut wurden, und der Folgen, die diese oder jene curriculare und didaktische Entscheidung hatte, bewahrt vor naiver Selbstgefälligkeit“ (1994, 87). In einem ersten Schritt soll daher gezeigt werden, wie sich der Aufsatzunterricht historisch entwickelt hat; in einem zweiten Schritt geht es dann um aktuelle Konzepte.

4.3.1 Die Geschichte des Aufsatzes

Das nun folgende Kapitel bemüht sich darum, einige für die aktuelle Situation wichtige Entwicklungslinien der langen Geschichte des deutschen Aufsatzes nachzuzeichnen. Die Trennung zwischen Geschichte und Gegenwart wird dabei in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts gezogen. Der Grund hierfür liegt darin, daß sich bis zu diesem Zeitpunkt die verschiedenen Entwicklungsschübe und Reformbewegungen zu relativ gut beschreibbaren didaktischen Konzepten rekonstruieren lassen[28]. Das noch bis in die 60er Jahre dominierende sprachgestaltende Konzept läßt sich bis zu diesem Zeitpunkt gut aus der Entstehungsgeschichte rekonstruieren.

Die weitere Entwicklung infolge der kommunikativ-pragmatischen Wende ist jedoch nach wie vor unabgeschlossen. Wenn es stimmt, daß damit eine vergleichbare Situation wie zu Beginn des Jahrhunderts mit dem freien Aufsatz vorliegt, dann befindet sich die Aufsatzdidaktik augenblicklich in einem Entwicklungsschub, dessen Resultat noch nicht absehbar ist. Allerdings zeichnen sich deutliche Entwicklungstendenzen ab, die weiter unten behandelt werden. Gerade in jüngster Zeit wird eine Entwicklung sichtbar, die sich durch die Rezeption anderer schreibrelevanter Disziplinen auszeichnet. So beschreibt Fritzsche (1994) seine Position als „postkonventionelle“ (ebd., 11).

a) Zum Begriff

Der fragliche Sachverhalt, i.e. das Lehren und Lernen des Schreibens, wird aktuell wie historisch mit unterschiedlichen Termini bezeichnet. Gebräuchlich sind beispielsweise Begriffe wie *Texte produzieren* oder *Texte gestalten*, *schriftliche Kommunikation*, *schriftlicher Sprachgebrauch* oder einfach *Schreiben*. Oft dienen die Begriffe nicht nur zur Kennzeichnung eines bestimmten Konzepts, sondern auch und gerade der Abgrenzung gegenüber vorangegangenen. Helmers (1966/1984[11]) weist zurecht darauf hin, daß beispielsweise die Begriffe *freier* und *gebundener* Aufsatz zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgesprochene Kampfbegriffe waren (ebd., 254). Ähnliche Funktionen hatten die als *kommunikativ* bezeichneten Ansätze in den 70er Jahren, die sich explizit gegen die traditionelle Aufsatzdidaktik absetzen wollten.

In jüngeren Publikationen findet sich - bis hin zu den Titeln - fast durchweg wieder der Begriff „Aufsatz“; beispielsweise bei Sanner (1990) „Aufsatzunterricht“; Ludwig (1988) „Der Schulaufsatz“; Beck;/Hofen (1990) „Aufsatzunterricht Grundschule“. Als Gründe für ihre Begriffswahl führen beispielsweise Beck;/Hofen (1990) an, daß Aufsatz eine Bezeichnung sei, „die nach dem Begriffswirrwarr der beiden letzten Jahrzehnte an eine lange Tradition anknüpft, von Eltern, Schülern

---

[28] Vgl. hierzu Ludwig (1988, 2f) & Beck/Hofen (1990, 14f)

und Lehrern nach wie vor am meisten gebraucht und auch in der Fachliteratur heute zunehmend (wieder) verwendet wird“ (S.XII). Ich selber verwende den Begriff Aufsatzdidaktik, um damit auf die Theorie und Praxis der gezielten, schulischen Vermittlung von Schreibfertigkeiten zu verweisen; der Begriff der Schreibentwicklung referiert dagegen stärker auf die Lernprozesse innerhalb dieser Vermittlung.

b) Grundzüge der Entwicklung

Es bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, welche grundsätzlichen Prinzipien der Geschichte des Schulaufsatzes zugrunde liegen und in welchen Begriffen diese beschrieben werden soll. Helmers (1984[11]) nimmt eine Aufteilung in „drei gesellschaftlich bedingte(n) Epochen“ (255) vor, die dem Prinzip der Selbsttätigkeit und Umfassendheit der sprachlichen Bildung der Schüler folgt. Am Anfang steht die Epoche der Imitation in den Lateinschulen des Mittelalters, die vom Schüler lediglich eine sprachliche Umformung verlangte. Die Einschränkungen der individuellen Kreativität sieht Helmers begründet im feudalistischen System, das „an kritischer Stellungnahme und Progression nicht interessiert (war)“ (ebd.). Es folgt im 17. Jahrhundert die Epoche der Reproduktion als Ausdruck bürgerlicher Bildungsideale, in der das Deutsche an Bedeutung gewinnt. „Die eigentliche Ursache aber ist gesellschaftlicher Art: Mit dem Niedergang des feudalistischen Systems in der Aufklärung dezimierte sich die Tendenz zur stilistischen Bevormundung“ (ebd., 256). Die Entwicklung mündet in den Produktionsaufsatz; er erwächst aus dem Bedürfnis der Volksschule, die infolge des wachsenden Einflusses der Unterschicht einen Bedeutungszuwachs erfährt. Insofern geht auch der Produktionsaufsatz auf sozialgeschichtliche Errungenschaften zurück. Als eine erste Welle betrachtet Helmers den freien Aufsatz am Beginn des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung und der Reformpädagogik. Die zweite Welle, den sprachschaffenden Aufsatz in den 20er Jahren, sieht er als eine Reaktion des Gymnasiums, wo andere Bedingungen herrschen als in den frühen Phasen des Schreiberwerbs. Allerdings würden die Unterschiede von den jeweiligen Vertretern aufgrund mangelnden Geschichtsbewußtseins überbetont.

Gegen eine solche Phaseneinteilung wendet Ludwig (1988) ein, daß auf diese Weise sowohl die Zeit vor der Reformbewegung um die Jahrhundertwende als auch die Entwicklungen danach nur unzureichend differenziert würden. Ludwig schlägt als Alternative eine differenziertere Beschreibung der Geschichte bis zum Aufkommen des freien Aufsatzes vor, die zudem ergänzt wird um eine überlieferungsgeschichtliche Darstellung. Auf diese Weise ließen sich die einzelnen geschichtlichen Prozesse der Entwicklung besser erfassen. Ludwig (1988) unterscheidet danach drei Phasen bis zum freien Aufsatz:

- die Phase der Einführung (1770 bis 1800)
- die Phase der Konsolidierung (1800 bis 1845) und
- die Phase der Ausdifferenzierung (ab 1845) (vgl. ebd., 452)

Überlieferungsgeschichtlich wird diese Einteilung ergänzt um drei Entwicklungsschübe:

- die rhetorische Vorgeschichte (1600 bis 1770)
- die Ablösung des deutschen Aufsatzes von der Rhetorik (1770 bis 1900)
- die Vorstellungen infolge des freien Aufsatzes (das 20. Jahrhundert) (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit sind es insbesondere zwei Umschlage- oder Wendepunkte, denen besondere Aufmerksamkeit zukommen soll. Zum einen die Reformen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, zum anderen die Veränderungen infolge der sog. kommunikativen Wende in den 70er Jahren dieses Jahrhunderts. Beiden Wendepunkten gingen - und das ist die Ausgangsthese - ver-

gleichbare didaktische Entwicklungen voraus, denen jedoch jeweils historisch spezifische Antworten folgten. Der Formenstarre des 19. Jahrhunderts folgte eine aufsatzdidaktische, an der Praxis orientierte Reformbewegung, ausgelöst durch den freien Aufsatz; der Formenstarre in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts folgte ein schreibdidaktischer, in weiten Teilen forschungsgeleiteter Innovationsschub, ausgelöst durch die kommunikativ-pragmatische Wende.

Die folgende historische Darstellung orientiert sich im wesentlichen an Frank (1973), Ludwig (1988), und Fritzsche (1994), die die Wurzeln und Traditionen der je aktuellen Aufsatzdidaktik in aufklärerischer Absicht offenlegen. Dabei sollen zwei Aspekte der geschichtlichen Entwicklung besonders herausgestellt und aufeinander bezogen werden: die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen auf der einen und die schulisch-institutionellen auf der anderen Seite. Beide Entwicklungen werden dabei als gesellschaftliche Problemlösungsprozesse aufgefaßt, die der Erarbeitung und Vermittlung neuer gesellschaftlicher Kommunikationsformen dienen.

Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß die Entwicklung der je historischen Aufsatzdidaktiken die gesellschaftlichen Bedürfnisse ihrer Zeit reflektiert. Das geschieht jedoch nicht auf einfache, gleichsam deterministische Weise, sondern stellt einen komplexen, interdependenten Entwicklungsprozeß dar. Diese Komplexität hat verschiedene Gründe, die in dem Gegenstand (Texte als schriftliche Kommunikation) und den beteiligten Institutionen zu suchen sind. Gegenstand dieses Prozesses, den man als gesellschaftlichen Problemlöseprozeß auffassen kann, sind sowohl die Textarten selbst - wenn auch in geringerem Umfang - als auch der Schreiberwerb, d.h. die notwendigen Lehr- und Lernprozesse. Beteiligte an diesem Prozeß sind auf der einen Seite die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen, insbesondere die kommunikationsintensiven wie Verwaltung, Justiz und Handel; auf der anderen Seite spielt naturgemäß die Schule eine zentrale Rolle[29].

Ausgehend von den sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen, im wesentlichen bestimmt durch die sich entwickelnden Produktions- und Reproduktionsbedingungen, entstehen jeweils neue Bedürfnisse nach bestimmten Kommunikationsformen. Hierzu gehört für die Zeit seit dem 17. Jahrhundert das Bedürfnis einzelner gesellschaftlicher Gruppen nach neuen Textarten. Die Zunahme vorindustrieller Produktion und der sich ausweitende Handel erfordern neue, vor allem schriftliche Kommunikationsformen, die sich deutlich von der im Mittelalter vorherrschenden Mündlichkeit unterscheiden. So benötigt beispielsweise das produzierende Bürgertum ab dem 18. Jahrhundert neue, auf Handel und Produktion bezogene Schreib- und Rechenfähigkeiten. Diese Bedürfnisse werden in Form von Erwartungen an die Schule herangetragen. Für die Schule bedeuten diese Erwartungen einerseits die (Mit-)Entwicklung neuer Textarten, die ja in der gewünschten Form bis dahin nicht existieren, allenfalls in Form von Vorläufern. So könnte man beispielsweise den galanten Brief am Hofe, der bis zum 18. Jahrhundert als (schriftlicher) Ersatz für ein nicht stattgefundenes Gespräch galt, durchaus als Vorläufer der späteren Geschäftsbriefe sehen, wenn auch mit veränderter Zwecksetzung. Ähnliche Entwicklungen lassen sich in jüngerer Zeit im Bereich der Technischen Dokumentation beobachten, wo seit Mitte der 80er Jahre nach Optimierungsmöglichkeiten für Bedienungsanleitungen technischer Geräte gesucht wird. Hier sind bestimmte Ausbildungsinstitutionen - neben anderen - mit an der Weiterentwicklung bestehender Textarten beteiligt. Und auch hier werden andere Textarten mit vergleichbaren Zwecken herangezogen.

29 Vgl. hierzu auch Maas (1985).

Andererseits bedeuten die an die Schule herangetragenen Erwartungen auch ein didaktisches Problem: Sie muß Methoden entwickeln, um die neuen Fähigkeiten zu vermitteln. Denn in der Vorgabe eines neuen Ziels sind die entsprechenden Lehr- und Lernwege noch nicht enthalten. Auch diesen Teilprozeß bei der gesellschaftlichen Entwicklung neuer Textarten und ihrer Vermittlung kann man als Problemlösung beschreiben. Und schließlich ergibt sich aus den Erwartungen noch ein weiteres Problem. Mit der Etablierung neuer Unterrichtsinhalte geht in der Regel der Verlust anderer einher, wodurch sich zugleich die Vertreter der alten Disziplinen in ihrer Existenz bedroht sehen. Das führt zu dem Paradoxon, daß die alten Vertreter zumindest für eine bestimmte Zeit zugleich auch Träger der neuen Konzepte sind. Seinen Ausdruck findet das in einer gewissen Beharrungstendenz der Institution Schule, die für gewollte und/oder notwendige Innovationen nicht immer förderlich ist.

Man kann also über den gesamten Entwicklungsprozeß sagen, daß wir es mit zwei großen Problembereichen zu tun haben: Zum einen entsteht in einer bestimmten historischen Situation ein gesellschaftliches Bedürfnis nach neuen Textarten. Durch Erkennen und Artikulieren ihrer Bedürfnisse tragen die herrschenden Gruppen ihren Teil zur Entwicklung bei. Sie formulieren ein Problem und geben so einen Impuls zur Problemlösung. Dieser Prozeß darf nicht mißverstanden werden als ein geradliniger Vorgang, in dem nach dem Erkennen eines Bedürfnisses dieses als Problem formuliert und anschließend gleich gelöst wird. Hier kommt es vielmehr zu zahlreichen Umwegen, beispielsweise ausgelöst durch Schwierigkeiten beim Erkennen der eigenen Bedürfnisse oder durch Interessenskonflikte. Den zweiten Bereich bildet die Institution Schule, zu deren Aufgaben es gehört, auf geänderte Kommunikationsbedürfnisse zu reagieren und entsprechende Textarten sowie Vermittlungswege zu entwickeln. Für die Zeit ab dem 18. Jahrhundert soll nun die Entwicklung der Aufsatzdidaktik als Teil eines gesellschaftlichen Problemlöseprozesses im Übergang von einer eher oralen zu einer weitgehend literalen Gesellschaft rekonstruiert werden.

c) Die rhetorische Vorgeschichte (1680 bis 1770)

Die Entwicklung des Aufsatzes wie der Schriftlichkeit insgesamt wurde über weite Strecken nur von einer kleinen gesellschaftlichen Elite (Adel, Klerus und später Teile des Bürgertums) getragen. Die Mehrheit der Bevölkerung war nicht alphabetisiert und damit von Schrift und Schriftlichkeit abgeschnitten. Zudem war die Sprache der Eliten zunächst das Lateinische, gegen das sich das Deutsche in einem langwierigen Prozeß erst durchsetzen mußte (vgl. Frank 1973, 17 ff; zu den Auswirkungen auf die deutsche Grammatik vgl. §7.2.2). Insofern war von den im weiteren dargestellten Entwicklungen anfangs nur eine kleine gesellschaftliche Minderheit betroffen. Folgt man der Darstellung von Ludwig (1988), dann kann man den Ursprung des Aufsatzes gegen Ende des 18. Jahrhunderts ansetzen; die Zeit davor zählt noch zur Vorgeschichte.

1680 bis 1720: Politische Beredsamkeit

Der Unterricht des 17. Jahrhunderts stand noch ganz im Zusammenhang der Rhetorik, begründet in den damals herrschenden Kommunikationsbedingungen. Gefordert war eine „politische Beredsamkeit“ (Ludwig 1988, 45), wie sie der Adel für den Umgang am Hofe benötigte. Nicht die freie Rede im Parlament oder vor Gericht, wie es der Zwecksetzung der klassischen Rhetorik in Griechenland entsprach, war gefordert, sondern die Fähigkeit zum galanten Gespräch. Die vorherrschende Kommunikationsform war das Mündliche. Im Vordergrund standen Stil- und Ausdrucksmittel, weniger die dargestellten Inhalte und Gedanken. Stellvertretend sei hier Christian Weise (1677/1683) genannt.

Das sollte sich mit dem Übergang zum 18. Jahrhundert ändern. Die sich entwickelnden Produktionsbedingungen und die damit verbundene Ausweitung des Handels machte den Aufbau eines staatlichen Rechts- und Verwaltungsapparates notwendig[30], der einherging mit einer raschen Zunahme der Schriftlichkeit. Der Aufbau einer Verwaltung erforderte daher Beamte, die zu eigener gedanklicher Leistung fähig waren. Bei ihnen standen nicht mehr der Stil und die Form im Vordergrund ihrer Kommunikation, sondern die Inhalte oder Gedanken. In der Oratorie fand das seinen Niederschlag in einem radikalen Wandel, als dessen Resultat Ludwig den deutschen Aufsatz als neuen Unterrichtsgegenstand sieht.

1720 bis 1760: Gelehrte Beredsamkeit

Den Wandel selbst kann man vielleicht am besten beschreiben als eine Bedeutungsverlagerung vom Mündlichen zum Schriftlichen mit all seinen Implikationen. Dabei fand der Wandel zunächst innerhalb des Mündlichen statt, das Elemente aufnahm, die später als typisch schriftlich gelten sollen. Nicht mehr die stilbetonte, gefühlsorientierte Redeweise zum Zwecke des Überredens war das Ziel, sondern der klare, verstandesorientierte Ausdruck von Gedanken zum Zwecke des Überzeugens. Beispiele für die neue Richtung sind Hallbauer (1725), Gottsched (1736) und Schatz (1734). Bei dieser Entwicklung vom Mündlichen zum Schriftlichen ist zu berücksichtigen, daß diese nicht gleichzusetzen ist mit einer unmittelbaren Ablösung der Diskurse durch Texte. Es findet vielmehr ein gleitender Übergang statt, bei dem sich einerseits die mündlichen Kommunikationsformen wandeln und dabei Elemente aufnehmen, die später Teil des Schriftlichen sind, und bei dem andererseits die Bedeutung und die Funktion von Texten gegenüber den Diskursen zunimmt. Nach Ludwig (1988) war damit „ein erster Schritt zur Aufwertung des Schriftlichen und dessen Emanzipation getan“ (84).

d) Die Etablierung des deutschen Aufsatzes (1770 bis 1900)

1770 bis 1850: Die Einführung des Aufsatzes

Etwa ab 1770 artikuliert das produzierende Bürgertum gegenüber dem sich entwickelnden Staatswesen verstärkt seine Bedürfnisse, die es bislang in den Lateinschulen nicht berücksichtigt sah. Zu sehr war der Unterricht auf gelehrte Berufe ausgerichtet. Dadurch war das Bürgertum gezwungen, in den sog. Schreibschulen die erforderlichen Grundkenntnisse in Schreiben und Rechnen gegen Bezahlung zu erwerben: „Da er (= der Unterricht in der Schreibschule) dem Interesse einzelner Rechnung trug, war dieser Unterricht kommerziell organisiert; er vermittelte als gewerbsmäßige Dienstleistung gegen Entgelt die gewünschten Fertigkeiten“ (Frank 1973, 27f). In der Folge wandelte sich dann die Zielsetzung des Schreibunterrichts. An die Stelle des auf Wirkung, an einem bestimmten Leser orientierten Schreibens trat das den Verstand schulende Schreiben. Nicht mehr die Wirkung der fertigen Texte auf einen Leser motivierte das Schreiben, sondern die Wirkung des Schreibprozesses auf den Schreiber selbst wurde zum Zweck des Schreibens. Der Schüler sollte durch Schreiben seinen Verstand schulen.

Entsprechend den neuen Zwecksetzungen des schulischen Schreibens wandeln sich die methodischen Vorstellungen. Die Form des Textes richtet sich nach seinen Inhalten, nach den dargestellten Sachverhalten; die festen Formvorgaben verschwinden. Die Aufgaben sollen - und das ist neu - aus dem Erfahrungsbereich der Kinder stammen, damit sie Interesse haben zu schreiben, denn sonst „zerren sie jedes Stück so lange her als sie können, und nehmen mit was sie finden, es mag dahin gehören oder nicht“ (Villaume 1784, 9; zit. nach Ludwig 1988, 113). In-

30 Vgl. hiezu Becker-Mrotzek (demn.) Die Sprache der Verwaltung ...

teressanterweise wird hier bereits auf ein Phänomen - oder besser didaktisches Problem - hingewiesen, das fast genau zweihundert Jahre später von Bereiter/Scardamalia (1986; 1987) als „Knowledge-Telling“ Strategie erneut beschrieben wird.

Die weitere Entwicklung zwischen 1780 und 1850 kann man für die beiden Bereiche Öffentlichkeit und Schule etwa wie folgt skizzieren: In der Öffentlichkeit gewinnt die Schriftlichkeit in Verwaltung und Handel zunehmend an Bedeutung; gleichzeitig erleidet die Mündlichkeit - und damit die Rhetorik - in Form der öffentlichen Rede im absolutistischen Preußen einen weiteren Funktionsverlust. Ausdruck der gestiegenen Bedeutung der Schriftlichkeit sind die zahlreichen Stilistiken, die in dieser Zeit von Praktikern, vorrangig von Verwaltungsleuten, für die Praxis geschrieben wurden. Dabei bezog sich der Stilbegriff bereits auf den schriftlichen Text; eine ähnliche Funktion hatten auch die sog. Briefsteller für die Laien. Allerdings wurden diese praktischen Stilistiken von der Schule weitgehend ignoriert, was man als Beispiel des o.a. schwierigen Verhältnisses von gesellschaftlichen Bedürfnissen und schulischer Umsetzung nehmen kann. Die erste umfassende Stilistik stammte dann von Adelung (1785).

Parallel zu diesen gesellschaftlichen Veränderungen entwickelte sich ein neues Sprachverständnis, das den Hauptzweck der Sprache weniger in der Kommunikation als mehr im Ausdrücken der eigenen Persönlichkeit sah, also in dem, was Bühler als Ausdrucksfunktion bezeichnet. So heißt es bei Herder;: „Die Rede ist Ausdruck der Seele“ (Herder 1796/1820, 165, zit. nach Ludwig 1988, 140). Ähnlich äußert sich Hegel;: „Sprache und Arbeit sind Äußerungen, worin das Individuum nicht mehr an ihm selbst sich behält und besitzt, sondern das Innere ganz außer sich kommen läßt, und dasselbe Anderem preisgibt“ (Hegel 1807/1972, 235, zit. nach Ludwig 1988, 140). Diese Auffassung nutzen die Didaktiker, um den Aufsatz neu zu begründen: Sprachbildung wird zur Verstandesbildung. Nach Fritzsche (1994) wird der Deutschunterricht jener Zeit als Mittel der formalen Bildung gesehen: „In allen (...) Bereichen setzte sich der neue Gedanke durch, daß die Beschäftigung mit Sprache und Literatur nicht nur zu einzelnen Fertigkeiten und Tüchtigkeiten verhelfe, sondern grundsätzlich bildende Wirkung habe“ (ebd., 93).

Für die Schule bedeutete diese gesamtgesellschaftliche Entwicklung auf der einen Seite einen deutlichen Funktionsverlust für die Rhetorik im Unterricht. Sie wurde zunächst - als erster Schritt auf dem Weg bis zur völligen Bedeutungslosigkeit Anfang des 20. Jahrhunderts - zum schulischen Selbstzweck. Infolge des gesellschaftlichen Funktionsverlustes verschwanden nach und nach die alten rhetorischen Formen wie das Gedicht, die Chrie und die Rede, wobei die Rede Eingang fand in die Aufsatzform der Abhandlung (s.u.). Übrig blieb von den rhetorischen Formen nur der Brief, und zwar in Form des Geschäftsbriefes. Auf der anderen Seite gewann der Aufsatz an Bedeutung, was die Entwicklung einer eigenen Methodik erforderlich machte. Es ist hier nicht der Platz, die einzelnen Entwicklungsschritte nachzuzeichnen, in denen die unterschiedlichen beschreibenden und erzählenden Aufsatzformen methodisch eingesetzt wurden.

Von eigenem Interesse ist jedoch die Entwicklung der Abhandlung, die aus der Rede entwickelt wurde, indem alle auf den mündlichen Vortrag bezogenen Handlungsschritte eliminiert wurden, so daß am Ende nur die inhaltliche Auswahl und die sprachliche Formulierung übrigblieben. Aus der fünfteiligen Rede war eine zweigeteilte Abhandlung geworden, man könnte auch sagen, eine rudimentäre, nicht zum Vortrag vorgesehene, niedergeschriebene Rede. Gegen diese Form von Aufsatzunterricht argumentierten bereits früh die Neuhumanisten, die ihre eigenen Fächer bedroht sahen.

e) Die Differenzierung der Aufsatzdidaktik (1850 bis 1900)

Mitte des 19. Jahrhunderts hatte sich der Aufsatzunterricht so weit etabliert, daß es zu einer Differenzierung kommen konnte. Diese Entwicklung ist für die heutige Aufsatzdidaktik insofern von besonderem Interesse, als sie Auslöser von Reformbemühungen war, die Parallelen und Auswirkungen bis in die heutige Zeit erkennen lassen. Eine Differenzierung fand in zweifacher Hinsicht statt: inhaltlich und organisatorisch. Den inhaltlichen Aspekt beschreibt Ludwig als Intellektualisierung der Aufsätze und damit als eine endgültige Ablösung von der rhetorischen Tradition. Dominierte zu Beginn des 19. Jahrhunderts die subjektive Ausdrucksfunktion, so gewann nun die Darstellungsfunktion an Bedeutung. Die vorhandenen Aufsatzformen wurden dahingehend geändert, daß eine Zweiteilung vorgenommen wurde in die subjektiven Formen der *Schilderung* und *Betrachtung* und die objektiven der *Erzählung*, *Beschreibung* und *Abhandlung*. Bei den subjektiven Formen überwog die Ausdrucksfunktion, bei den objektiven die Darstellungsfunktion.

In diesem Zusammenhang setzte sich auch eine neue, bis heute aktuelle Aufsatzform durch, der sog. literarische Aufsatz. Hierbei hatten die Schüler über ein Thema der klassischen Literatur (vor allem Goethe, Schiller, Lessing) zu schreiben. Zweck dieser Form, die von Hiecke (1842) entwickelt wurde, war, den Schülern gehaltvolle Inhalte vorzugeben, die sie dann in den Aufsätzen zu reproduzieren hatten. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten war nicht vorgesehen. Damit hatte die heuristische Funktion - auf dem Weg über die Darstellungsfunktion - die Oberhand gewonnen. Ludwig sieht in dieser Konzeption einen Grundwiderspruch darin, daß mit der Vorgabe von Thema und Stoff die zu erbringende Leistung des Schülers auf die formale, d.h. die schriftliche, Darlegung vorgegebener Inhalte reduziert wurde. Eine wirklich eigenständige Schülerleistung war nicht mehr zu erkennen. Die Funktion des Schreibens war auf die Heuristik reduziert worden; das Schreiben diente der Wissensbildung. Für die Schüler bedeutete das nach dem Verlust der kommunikativen auch den Verlust der ausdrückenden Funktion von Sprache.

Auf die sich ausweitende organisatorische Differenzierung weist Fritzsche (1994) hin. Das Nützlichkeitsargument wurde benutzt, um den Volksschulen - und damit der Bevölkerungsmehrheit - eine formale Bildung vorzuenthalten. Der Aufsatzunterricht der Volksschule beschränkte sich auf den richtigen Gebrauch der sprachlichen Mittel in praktischen Texten. Die Behandlung von Literatur war in der Volksschule nicht vorgesehen; selbständiges, kritisches Schreiben und Lesen gehörte nicht zu den Zielen des Deutschunterrichts der Volksschule (vgl. hierzu auch Eckhardt, 1979). Nicht zuletzt aus diesem Grund waren es auch die Volksschullehrer, die als erste Reformanstrengungen unternahmen (s.u.).

Überlagert wurde die Differenzierung von einer weiteren, gesamtgesellschaftlich bedingten Entwicklung der Aufsatzdidaktik, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann: die Funktionalisierung des Aufsatz- wie des Deutschunterrichts insgesamt für nationale und nationalistische Ziele während des Kaiserreichs (vgl. hierzu Frank 1973, 485 ff, Ludwig 1988, 363 ff & Fritzsche 1994, 103 ff). An den Aufsatzthemen wird exemplarisch die Funktion greifbar, die der Deutschunterricht bei der Ausbildung nationaler und imperialer Politik spielte. Einen Teil seines Bedeutungszuwachses verdankt der Deutschunterricht der Tatsache, daß er über die Behandlung nationaler Literatur und nationalistischer Aufsatzthemen einen Beitrag leisten konnte zum neu entstehenden Nationalbewußtsein.

Versucht man die Entwicklung der Aufsatzdidaktik bzw. Methodik bis zu diesem Zeitpunkt handlungstheoretisch zu rekonstruieren, so ergibt sich folgendes Bild: Im Laufe der didaktisch-methodischen Weiterentwicklungen wurden zunehmend mehr Handlungselemente auf den Lehrer übertragen. Zunächst übernahm

er die Themenstellung, um bestimmte Schwierigkeiten der Lernenden beim Schreiben zu bearbeiten. Bei ihnen verblieb aber die Wahl des Stoffes. Mit der Ablösung von der rhetorischen Tradition und der Konzentration auf die schriftliche Behandlung eines Themas ging die kommunikative Funktion verloren. Die Vorstellung einer Zuhörerschaft, wie sie noch für die Rede unerläßlich war, entfiel. Es ging überwiegend um die Behandlung des Gegenstandes. Von dem Zeitpunkt an, wo die heuristische Funktion des Schreibens an Bedeutung gewann, mußten auch die Inhalte, über die geschrieben wurde, vorgegeben werden. Damit waren - bis auf das Formulieren - alle wesentlichen Schreibelemente auf den Lehrer übergegangen. Für die Schüler bedeutete das den Verlust des Steuerungsmechanismus': Denn wofür oder für wen sollten sie schreiben? Was war ihre Zielsetzung?

f) Die Folgen der Reformbewegung (1900 bis 1970)

Die Jahrhundertwende wird in zahlreichen Darstellungen als ein für die weitere Entwicklung und für die aktuelle Situation zentraler Punkt beschrieben. Sanner (1990) sieht hier den Beginn einer eigenständigen Aufsatzdidaktik: „Eine gesonderte Aufsatztheorie und aus ihr hergeleitete Methoden entwickeln sich erst im Zusammenhang mit der pädagogischen Reformbewegung kurz nach der Jahrhundertwende" (ebd., 219). Als Vorläufer, die sich jedoch zu ihrer Zeit noch nicht durchsetzen konnten, beschreibt er Jean Paul und Rudolf Hildebrand;. Eingebettet sieht er die Reformbewegung in eine „umfassendere kultur- und geistesgeschichtliche Bewegung, eine Art Aufbruch aus erstarrten Kunst- und Bildungstraditionen, die Hermann Nohl insgesamt als ‚Pädagogische Bewegung' bezeichnete und die sich wiederum in Bewegungen wie Kunsterziehungs-, Volksbildungs-, Landerziehungsbewegung u.a.m. manifestierte" (ebd., 220). Ähnliche Darstellungen finden sich auch bei Beck/Hofen (1990), für die „Begriffe wie ‚gebundener', ‚freier', ‚sprachgestaltender Aufsatz (an einen) Dreischritt (erinnern), der die Entwicklung seit der Jahrhundertwende bis hinein in die 60er Jahre wesentlich bestimmt hat" (ebd., 16), oder auch bei Helmers (1984[11], 257, s.o.).

1900 bis 1925: Der freie Aufsatz

Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird der - wie er später heißt - gebundene Aufsatz von mehreren Seiten wegen seiner erstarrten Formen und seiner mangelnden didaktischen Eignung kritisiert. Zu nennen sind hier vor allem der Reformer Rudolf Hildebrand und seine Schüler. Bereits (1867/1887) kritisiert er den Intellektualismus, die Verselbständigung der Begriffe und die Abstraktion am gymnasialen Aufsatz: „Auch die leidige Unlust zu den deutschen Stunden fließt zum guten Teil aus Einseitigkeit der bloß formellen Verstandesarbeit, die meist darauf verwendet wird, und das empfinden Schüler und Lehrer gerade hier am schärfsten als innere Leere" (ebd., 6). Seine Kritik trifft zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf eine neue, pädagogisch orientierte Einstellung zum Kind, die ihren Ausdruck findet in Nohls Werk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland" (1935[2]). Das Kind mit seinen Entwicklungsmöglichkeiten tritt in den Mittelpunkt erzieherischer Überlegungen. Den größeren Zusammenhang dieses Wandels bildet - wie oben angedeutet - ein neues Menschenverständnis, das dem zivilisierten, an Kultur und eigener Subjektivität orientierten Menschen gegenüber dem gelehrten, an der Wissenschaft orientierten den Vorzug gibt. Es ist die Zeit der Kunsterziehungsbewegung und Reformpädagogik.

In diesem gesellschaftlichen Zusammenhang schlägt die Kritik an der erstarrten Aufsatzerziehung um in eine radikal veränderte Praxis, zunächst allerdings nur an den Volksschulen: Der freie Aufsatz wird propagiert. An die Stelle vorgegebener Themen, Inhalte, Formen und Schreibzeiten tritt die völlige Freiheit schuli-

schen Schreibens. Den Kindern wird freigestellt, wann, worüber und wie sie schreiben wollen. Das Kind gilt als kleiner Künstler, fähig, seine eigenen Ideen auch schriftlich und ohne weitere Anleitung und Vorgaben auszudrücken. Aus diesem Grund wird dieses Konzept auch pädagogischer Expressionismus genannt. Die Idee des freien Aufsatzes hatte ihn aus den Fesseln der erstarrten Formen der Abhandlung befreit; was jedoch noch fehlte, war ein methodischer Weg zum freien Schreiben. Denn es zeigt sich bald die Überforderung der Kinder bei den freien Aufsätzen.

Wegbereiter dieser Entwicklung sind einzelne Pädagogen, die sich dieses neuen methodischen Problems annehmen; stellvertretend seien hier Scharrelmann, Gansberg, Lamszus und Jensen genannt. Es ist Scharrelmann (1905), der versucht, über eine geeignete Themenwahl aus dem Erlebnisbereich der Kinder den Zugang zum Schreiben zu erleichtern. Die Kinder sollen Persönliches zum Ausdruck bringen und damit zugleich ihre Persönlichkeit schulen. Damit nahm er Gedanken aus der Persönlichkeitspädagogik auf, die von Ernst Linde (1897) begründet worden war, und gab zugleich dem kindlichen Schreiben einen neuen Zweck: die Bildung ihrer Persönlichkeit. Einen anderen Weg versuchen Lamszus und Jensen, die sich mit ihrer harschen Kritik - „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat“ - ebenfalls um ein neues Aufsatzkonzept für die Volksschule und das Gymnasium bemühen. Sie orientieren sich am kindlichen Spracherwerb, der zunehmend Gegenstand psychologischer Untersuchungen ist. Allerdings waren weder die Entwicklungspsychologie noch die Spracherwerbsforschung hinreichend weit gediehen.

Weitere Anregungen für die Aufsatzdidaktik bringt die Arbeitsschulbewegung. Vor dem 1. Weltkrieg war diese zwar faktisch auf manuelle Tätigkeiten beschränkt, aber nach 1918 wird die Idee auch auf geistige Tätigkeiten übertragen. Die Leitidee besteht in der freien und eigentätigen Arbeit der Schüler, die selber über Wege und Ziele ihrer Arbeit entscheiden sollen. Dadurch sollen sie auf das spätere Arbeitsleben vorbereitet werden. Damit schien ein methodischer Weg gefunden. Allerdings sieht Ludwig (1988) hier einen Grundwiderspruch darin, „daß eine Schule für das Leben mit der Vorstellung von freien Aufsätzen nicht verträglich ist, nicht nur mit der freien Wahl der Formen, letztlich auch nicht mit der freien Wahl der Stoffe und Themen. Der Arbeitsschulgedanke mußte mit dem freien Aufsatz in Konflikt geraten“ (ebd., 339).

1925 bis 1933: Der sprachschaffende Aufsatz

Mitte der 20er Jahre zeichnen sich in der Aufsatzdidaktik - ebenso wie in der Gesellschaft insgesamt - deutlich neue Entwicklungen ab; die Reformbewegung und insbesondere die Arbeitsschulbewegung verlieren an Schwung. Es sind zwei Änderungsrichtungen zu verzeichnen: Zum einen gewinnt die Deutschkundebewegung an Boden, und zum anderen wird der Aufsatzunterricht zunehmend zu einem Stilkundeunterricht. Die Deutschkundebewegung sieht in der Vermittlung nationalistischer Werte und Einstellungen die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts; zugleich galt ihr der Deutschunterricht als Kernfach einer nationalen Einheitsschule. So heißt es beispielsweise bei Susanne Engelmann (1925[1]; 1957[5]):

> „Erst die Kunsterziehungstage lenkten das Interesse weiter Kreise der Lehrerschaft darauf hin, daß es sich beim deutschen Unterricht nicht nur um ein Wissen, sondern auch um ein Können, nicht nur um ein begriffliches Verstehen, sondern auch um ein einfühlendes Genießen handelte (...)“ (ebd., S.16). An anderer Stelle schreibt sie dann: Die Gründe für sein Versagen im 19. Jahrhundert müssen aufgedeckt werden, „wenn der deutsche Unterricht künftig die Stellung als Kernfach und Kristallisationspunkt der nationalen Einheitsschule behaupten soll (...) und die auch in den ‚Richtlinien für die höheren Schulen Preußens‘, 1925, zum Ausdruck kamen: ‚Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen‘“ (ebd., 14/15).

Damit enthält die Deutschkundebewegung didaktische Überlegungen, die später von den Nationalsozialisten aufgegriffen und ihrer Ideologie - durch die Ergänzung des Rassegedankens - angepaßt wird. Auf eine Darstellung der Aufsatzdidaktik im Nationalsozialismus wird aus zwei Gründen in dieser Arbeit verzichtet: Erstens ist eine angemessene Darstellung, die den Verstrickungen der Fachdidaktik in das Unrechtsregime gerecht wird, in der gebotenen Kürze nicht möglich. Zweitens gingen von dieser Zeit keine zukunftsweisenden Innovationen aus, statt dessen wird auf die einschlägigen Darstellungen bei Frank (1973), Ludwig (1988) und Fritzsche (1994) hingewiesen.

Langfristig bedeutungsvoller ist dagegen die Entwicklung des Aufsatzunterrichts hin zu einer Stilkunde, deren Bedeutung uneinheitlich eingeschätzt wird. Helmers (1984[11]) sieht darin eine „zweite Welle des Produktionsaufsatzes“, diesmal ausgelöst durch Gymnasiallehrer und als sprachschaffender Aufsatz bezeichnet, die fälschlicherweise als eine historisch völlig neue Aufsatzform verstanden wurde (ebd., 258). Ludwig (1988) vertritt dagegen die Auffassung, daß Wilhelm Schneider (1926) einen neuen Grundgedanken einbringt und so mit der Tradition bricht. Für ihn dient das Schreiben in der Schule dem Schreibenlernen. Es erfüllt nicht länger Funktionen für andere Erziehungsziele:

> „Alle Schulaufsätze, sowohl die moralischen und literarischen der alten Schule wie die Erlebnis- und Beobachtungsaufsätze, sind, im Grunde genommen, mehr Prüfungen als Übungen. Der Schüler soll erweisen, wie weit sein Ausdrucksvermögen reicht und ob er imstande ist, einen gegebenen oder gewählten Tatbestand mit eigenen Worten darzustellen“ (Schneider 1926, 81, zit. nach Ludwig 1988, 342).

In den Vordergrund war damit die Stilbildung gerückt. Schneider unterscheidet in Anlehnung an Steche (1925) zwei Stilarten: die Zwecksprache und die Edelsprache. Die Edelsprache sei die Sprache der Dichter; die Zwecksprache ist das Mittel der verständlichen schriftlichen Verständigung. Sie zu vermitteln ist Ziel des Aufsatzunterrichts. Es ist dann Walter Seidemann (1927), der diesen und andere Gedanken aufgreift und daraus ein aufsatzdidaktisches Konzept entwickelt: den sprachschaffenden Aufsatz. Unter Berufung auf Humboldts Idee der „inneren Sprachform“ setzt er die Sprachbildung als Ziel des Aufsatzunterrichts. Es geht um die Vermittlung der Fähigkeit zur exakten sprachlichen Darstellung des Gemeinten. Bei den Sprachfunktionen unterscheidet er - ähnlich wie Schneider - zwischen Erkenntnissprache und Dichtersprache, die er beide für den Deutschunterricht zuläßt. Der Aufsatzunterricht ist ein sprachschaffender, in dem es um Sprachgestaltung und Sprachschaffen geht: Sprachgestaltung ist die schöpferische Gestaltung eines Textes mit sprachlichen Mitteln; Sprachschaffen ist die durch ein „Hineinfühlen“ in den Sachverhalt erfolgte Auswahl sprachlicher Mittel, d.h. die gezielte Auswahl geeigneter Begriffe. Es sind diese Ideen, die nach 1945 wieder aufgegriffen werden.

1945 bis 1970: Der sprachgestaltende Aufsatz

Die Aufsatzdidaktik nach 1945 weist der gesellschaftlich-politischen Entwicklung vergleichbare Tendenzen auf. Der Zusammenbruch des Nationalsozialismus wurde weniger für einen radikalen Wandel und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Faschismus genutzt als vielmehr für eine schnelle Restitution der wirtschaftlichen Verhältnisse. In der Aufsatzdidaktik finden sich - folgt man Ludwig (1988) und Fritzsche (1994) - mehr Arbeiten, die Konzepte aus der Zeit zwischen 1933 und 1945 fortführen, als Anknüpfungen an die Weimarer Zeit oder als Neuansätze. „Dabei übersah man freilich deren Nähe zur ‚deutschen Bewegung‘, ihren Antiintellektualismus und Provinzialismus. (...) (So) finden sich (...) auch in den Bildungsvorstellungen der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg nationalistische, autoritäre und totalitäre Tendenzen“ (Fritzsche 1994, 108). Im Kontext einer bil-

dungstheoretischen Allgemeindidaktik sollte der Deutschunterricht beschränkt werden auf die sprachliche Bildung und damit auf sehr grundlegende Qualifikationen. Die Anknüpfungen an humanistische Vorstellungen und Ideale dienen deutlich erkennbar dem Ziel, einer erneuten politischen Inanspruchnahme vorzubeugen. Das zeigt beispielsweise die Einleitung von Erika Essen (1955) zur ihrer Methodik (s.u. §4.3.2). Zugespitzt könnte man sagen, daß auch für die Fachdidaktik der erfolgreiche Wahlslogan der CDU aus den 50er Jahren Gültigkeit hatte: „Keine Experimente".

Es ist schließlich der sprachgestaltende Aufsatz, der bis weit in die 60er Jahre hinein den Aufsatzunterricht und die Aufsatzdidaktik bestimmen wird. Es soll an dieser Stelle nicht um eine Rekonstruktion seiner Genese gehen, die unter historischen Gesichtspunkten höchst interessant ist. Denn hier zeigt sich eine erstaunliche Kontinuität von Konzepten aus der Zeit des Nationalsozialismus bis in die Adenauer-Ära, die Sanner (1990) u.a. darin begründet sieht, daß der „Sprachgestalt" kein konkreter Inhalt zugrunde liegt: „Diese inhaltliche Neutralität ließ ihn die Zeit von 1927 bis in die Gegenwart überstehen" (ebd., 222). Allerdings soll es im weiteren weniger um eine Explikation seiner didaktischen und methodischen Grundideen gehen, sondern primär um das Resultat.

Auch wenn der Begriff des sprachgestaltenden Aufsatzes eine Analogie zum sprachschaffenden nahelegt, so liegen doch zwei sehr unterschiedliche Konzepte zugrunde, wie Ludwig (1988) nachweist. Beim *sprachschaffenden* Aufsatz geht es im Kern um ein sprachschaffendes Ereignis, um das Erlebnis der Sprachschöpfung durch das schreibende Kind; beim *sprachgestaltenden* Aufsatz geht es dagegen um die Gestaltung eines Textes nach bestimmten Kriterien; namhafte Vertreter sind Rahn;, Pfleiderer;, Kühn;, mit Abstrichen auch Ulshöfer und Essen;. Es sind die folgenden Merkmale des sprachgestaltenden Aufsatzes, die für die weitere Entwicklung von zentraler Bedeutung sind:

- eine eindeutige Zielsetzung: die sprachlich korrekte Darstellung von Sachverhalten
- eine klare Methode: aufeinander aufbauende Übungen zu sprachlichen Formen vom Wort bis zum Text
- ein fest umrissener Formenbestand der folgenden Art:

	Subjektbezogen	**Objektbezogen**
Geschehnisse	Erzählungen	Berichte
Sachverhalte	Schilderungen	Beschreibungen
Gedanken	Betrachtungen	Abhandlung/Erörterung

Damit zeichnet sich in den 60er Jahren eine Situation ab, die vergleichbar ist mit der am Ende des 19. Jahrhunderts: Der Aufsatzunterricht ist gekennzeichnet durch eine weitgehende didaktische Funktionalisierung des Schreibens. Darunter verstehe ich folgendes: Schreiben als komplexe schriftsprachliche Handlung ist aus Gründen der besseren Lehr- und Lernbarkeit in mehrfacher Hinsicht reduziert worden. Reduziert ist das Schreiben insofern, als die vielfältigen Funktionen authentischer - und das heißt zunächst einmal nicht-schulischer - Schreibanlässe eingegrenzt wird auf die sprachliche Darstellung ganz bestimmter Wirklichkeitsausschnitte. Unter Wirklichkeitsausschnitten werden dabei Geschehnisse, Sachverhalte und Gedanken verstanden. Zugleich werden so die möglichen Schreibfunktionen wie Darstellen und Appellieren, Ausdrücken und Wissenerzeugen im

wesentlichen auf eine reduziert: auf das Darstellen. Daran ändert auch die Unterscheidung in subjekt- und objektbezogene Aufsatzformen wenig. Denn hierbei geht es nicht, wie man meinen könnte, um die Darstellungs- und die Ausdrucksfunktion, sondern hierbei handelt es sich lediglich um eine Differenzierung der Darstellung des Wirklichkeitsausschnitts. Derselbe Ausschnitt wird einmal aus einer eher individuellen, die eigene Wahrnehmung betonenden Perspektive dargestellt, und das andere Mal aus einer überindividuellen, eher verallgemeinerten Perspektive.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der methodischen Übungsfolge, die schrittweise einzelne Aspekte des Schreibens und der Texte behandelt und fortschreitet vom Wort zum Text. Das verhindert am Anfang der Schreibentwicklung die Realisierung zahlreicher Textfunktionen und wirft damit die Kinder in kommunikativer Hinsicht auf ein Niveau zurück, das sie in der mündlichen Kommunikation bereits im Kindergartenalter erreicht haben. Man könnte von einer methodisch bedingten Retardierung oder Infantilisierung des kindlichen Schreibens sprechen. Anstatt sie zu fordern, werden sie auf das beschränkt, was sie längst können.

Und schließlich wird für die sechs angegebenen Aufsatzformen eine Ausschließlichkeit beansprucht, die textlinguistisch nicht zu begründen ist. Sie ist vielmehr ein historisch in der Didaktik entstandenes Produkt in Reaktion auf die methodischen Unzulänglichkeiten des jeweils herrschenden Aufsatzunterrichts. Die artifizielle Reduktion auf solche Formen, die sich wegen ihrer unterschiedlichen Inhalte, sprachlichen Mittel bzw. Formen und Darstellungsperspektiven scheinbar gut kontrastieren lassen, denen aber textlinguistisch keine entsprechenden Textarten zugrunde liegen, reduzieren und erschweren ihrerseits die schriftsprachlichen Handlungsmöglichkeiten der Schüler.

g) Resümee

In dieser didaktischen Künstlichkeit, die weder die linguistischen Aspekte der Texte noch die Bedingungen authentischen Schreibens hinreichend berücksichtigt, sehe ich den zentralen Grund für den neuerlichen Umbruch in der Aufsatzdidaktik ab etwa 1970. Die seit der Zeit des freien Aufsatzes stattgefundene zunehmende Methodisierung des Schreibens war für die Schüler mit einem Verlust der zentralen Steuerungsinstanz verbunden. Denn mit der Ersetzung authentischer Schreibfunktionen durch didaktisch-methodisch begründete verlieren die Schüler das Schreibziel aus den Augen. Die Schreibforschung hat für das Schreiben gezeigt, was die Handlungstheorie für die Kommunikation und Interaktion bereits erwiesen hat: Die Aktanten orientieren ihr Handeln und ihre Entscheidung in der Regel an den angestrebten Zielen. Alternative Handlungsmittel beispielsweise werden nach ihrer jeweiligen Zweckmäßigkeit ausgewählt, d.h. danach, welches Mittel für das eigene Ziel am geeignetsten erscheint. Wird das Schreiben jedoch auf das Einüben ausgewählter Stile - und Schreibstil ist in diesem Fall das sprachliche Handlungsmittel - und unter Absehung von Schreibzielen vermittelt, dann ist den Schülern die Möglichkeit genommen, Einsicht zu gewinnen in den Zusammenhang von sprachlichen Mitteln (Stilen) und kommunikativen Zielen bzw. Zwekken. Eine solche Situation führt über kurz oder lang zu Problemen, die Änderungen erfordern.

4.3.2 Aktuelle Situation der allgemeinen Sprachdidaktik

Die aktuelle Situation der Aufsatzdidaktik ist eng verknüpft mit der jüngeren Entwicklung der Fachdidaktik Deutsch bzw. mit der spezielleren Sprachdidaktik. Die Veränderungen innerhalb der Hochschulen und der einhergehende Auf- und Aus-

bau einer wissenschaftlichen Fachdidaktik lassen es sinnvoll erscheinen, diesen Rahmen vorab zu skizzieren. Über die Aufgaben und Inhalte einer Fachdidaktik Deutsch einschließlich ihres Verhältnisses zur Germanistik bestehen nach wie vor kontroverse Auffassungen. Es ist im Zusammenhang dieser Arbeit jedoch nicht möglich, eine Darstellung ihrer historischen Genese zu geben. Hier soll es vielmehr darum gehen, einige zentrale theoretische Grundlagen im Zusammenhang ihrer jüngeren Entwicklung zu markieren, die den Rahmen aktueller aufsatzdidaktischer Positionen bilden.

Als unmittelbare Vorläufer der heutigen Fachdidaktik können die verschiedenen „Methodiken des Deutschunterrichts“ gelten, die bis in die 60er Jahre hinein dominierend waren, beispielsweise die von

- Susanne Engelmann (1925) in der 1. und (1957) in der 5. Auflage erschienene,
- die von Erika Essen (1955) oder die von
- Robert Ulshöfer (1963).

Gemeinsame Kennzeichen waren ihre an methodischen bzw. unterrichtspraktischen Fragen ausgerichtete Grundkonzeption, ihre angestrebte Vollständigkeit, die Literatur und Sprache umfaßte, sowie ihr meist gymnasialer Bezug. Ein weiteres, für unseren Zusammenhang wichtiges Kennzeichen war das Fehlen einer Empirie; Grundlage waren neben eigenen Unterrichtserfahrungen der AutorInnen die allgemeinen, in der geisteswissenschaftlichen Tradition stehenden Didaktiken. Hieraus erklärt sich möglicherweise die ‚Selbstgewißheit und Sicherheit‘, die Fritzsche als ihr zentrales Kennzeichen nennt (1994, 7).

Folgt man den Darstellungen von Melzer/Seifert (1976), Ivo (1977), Sitta (1980), Wilkending (1980), Eichler/Henze (1990), Schuster (1992) und Fritzsche (1994) zur Entwicklung der Fachdidaktik seit etwa Mitte der 60er Jahre, dann läßt sich - insbesondere bezogen auf den Sprachunterricht - eine zunehmende „Linguistisierung“ (Eichler/Henze 1990, 155) feststellen. Eine erste Phase der Linguistisierung bestand in den 60er Jahren in der Aufnahme verschiedener neuer Grammatiktheorien, vor allem der generativen Transformationsgrammatik. Bis hinein in die Sprachbücher der Grundschule fanden sich Baumdiagramme. Zahlreiche Neuerungen dieser Phase wurden später - aus Gründen, über die hier nicht spekuliert werden soll - wieder zurückgenommen.

Der ersten folgte ab etwa 1970 eine zweite Phase der Linguistisierung, diesmal im Zusammenhang und fast gleichzeitig mit der Entwicklung der Pragmatik innerhalb der Linguistik. Durchweg wird hier von einer kommunikativ-pragmatischen Wende[31] innerhalb der Didaktik - besser der didaktischen Konzepte - gesprochen. Es scheint Übereinstimmung darin zu bestehen, hier einen Einschnitt in der fachdidaktischen Entwicklung zu sehen, auch wenn die Einschätzungen ihres didaktischen Wertes auseinandergehen. Die sog. kommunikativ-pragmatische Wende fällt in eine Zeit umfangreicher Reformen an den Hochschulen, die u.a. zu einer Etablierung der germanistischen Linguistik und ihrer Didaktik an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen führen. Damit verbunden ist zugleich die Aufnahme der Linguistik in den Fächerkanon der entsprechenden Lehramtsfächer sowie eine Trennung der Sprach- und der Literaturdidaktik.

Für die Sprachdidaktik bedeutet der Einbezug pragmatischer Erkenntnisse die Möglichkeit zur Neubestimmung der Lernziele und der Methoden des Deutschunterrichts. In den o.a. Methodiken stand - wenn auch mit unterschiedlicher Akzentu-

31 Zum Paradigmenbegriff und zur Einschätzung der Innovationen innerhalb der Linguistik vergleiche die kritischen Anmerkungen bei Helbig (1990, 15 ff).

ierung - die sprachliche Bildung im Sinne einer humanistischen Tradition im Vordergrund. Das bedeutete, daß die sprachliche Ausdrucksfähigkeit - orientiert an der Hochsprache - im Mündlichen und Schriftlichen geschult werden sollte. So heißt es beispielsweise bei Essen (1972[9]):

> „Die vorliegende Methodik des Deutschunterrichts hat ihre Begründung und ihren Zusammenhang in der Gesamtauffassung des Faches als Sprachbildung, verstanden als Erziehung und Bildung des Menschen in den Grundlagen und Lebensformen seiner eigentlichen Fähigkeit und Begabung. Sprache wird als Voraussetzung und als Medium menschlicher Wirklichkeit in Dasein und Handeln der Menschen begriffen: durch Sprache greift der Mensch nach der Welt, als Sprache prägt sich ihm Welt ein, in Sprache hat er Gemeinschaft mit anderen Menschen, durch Sprache entwirft, erkennt und unterscheidet er, in Sprache sagt er sich selbst aus.“ (ebd., 11)

Hier wird Deutschunterricht sehr deutlich als Teil einer humanistischen Bildung verstanden. Dabei wird relativ umstandslos unterstellt, daß Sprache diese vielfältigen Funktionen zukommen und Sprache bzw. Sprachgebrauch sie auch erfüllen kann. Abgeleitet werden diese Prämissen aus unterschiedlichen sprachphilosophischen und sprachpsychologischen Konzeptionen; zurückgegriffen wird dabei u.a. auf Humboldts Sprachbegriff und auf Bühlers Zeichenbegriff. Fragen nach unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der Kinder aufgrund verschiedener sozialer und soziolinguistischer Ausgangslagen werden ebenso wenig gestellt wie Fragen danach, wie denn Sprache genau die postulierten Funktionen erfüllt.

Damit enthalten diese Methodiken theoretische Defizite, die genau dann wirksam werden sollten, als die Anforderungen an Schule und Unterricht stiegen. Solange die familiäre Sozialisation einen erheblichen Teil zur sprachlichen *Bildung* der Kinder beitrug - so wie das in der bürgerlichen Mittelschicht der Fall war, aus dem das Gymnasium seine Klientel rekrutierte - solange konnte bei den Kindern ein sprachlich-kommunikatives Fundamentum vorausgesetzt werden, das für das Funktionieren der Methodiken unentbehrlich war. Von dem Zeitpunkt an aber, an dem dieses Fundamentum aus verschiedenen Gründen nicht mehr gegeben war, offenbarten sich die theoretischen Defizite. Mit dem zunehmenden gesellschaftlichen Anspruch, auch Kindern aus der Unterschicht Zugang zur Bildung mit dem Ziel der Chancengleichheit zu ermöglichen, stiegen die Anforderungen an den Deutschunterricht. Ihnen konnten die Methodiken aufgrund ihrer theoretischen Defizite nicht mehr gerecht werden.

In dieser Situation schien die Pragmatik Lösungen für neue Probleme zu liefern. Zu den neuen Lernzielen gehörte die Teilhabe aller an den Entscheidungsprozessen einer demokratischen Gesellschaft, was die Fähigkeit zur Teilnahme am gesamtgesellschaftlichen Diskurs voraussetzt. Damit waren die mündliche und schriftliche, die produktive wie die rezeptive Kommunikationsfähigkeit in konkreten Handlungszusammenhängen gefordert. Nicht mehr die sprachliche Bildung als abstraktes Ziel des Deutschunterrichts galt es zu verfolgen, sondern die Vermittlung von konkreten kommunikativen Fähigkeiten für die Teilhabe in der gegebenen Gesellschaft. Hierfür schien die Pragmatik die notwendigen Lösungen zu liefern. Als vielleicht wichtigste Folge dieser Entwicklung kann man die Tatsache nennen, daß nun der sprachlich-kommunikative Alltag der Kinder Einzug in den Deutschunterricht hielt.

Bis dahin war es die Hochsprache und die „gute“ Literatur, an denen sich Zielsetzungen und inhaltliche Auswahl des Deutschunterrichts orientierten: Bei Engelmann (1957[5]) heißt es beispielsweise in Kapitel 9 „Die Muttersprache als künstlerisches Ausdrucksmittel“ unter dem Punkt „Wahl des Lesestoffes“:

> „Es gibt keinen anderen erfolgreichen Weg im Kampf gegen Schund, Schmutz und Ungeschmack als den, Kindern und Jugendlichen gute Bücher und Zeitschriften zugänglich zu machen“ (ebd., 106).

In der Konzeption von Erika Essen (1972[9]) tritt mit zunehmendem Alter das „Sprachwerk“ in den Mittelpunkt des Unterrichts; darunter versteht sie - neben den Sachtexten - insbesondere literarische und philosophische Texte. Aus ihren methodischen Hinweisen, nach denen die gewählten Texte im bildungstheoretischen Sinne exemplarisch für prinzipielle Zugangsweisen zu Sachverhalten der Welt stehen sollen, ergibt sich implizit die Beschränkung auf klassische Werke. So heißt es denn auch: „Die Auswahl der Texte *aus Dichtung und Philosophie* wird freigestellt“ (238, Herv. MBM). Robert Ulshöfer (1969[4]) widmet ein ganzes Kapitel der „Bekämpfung der Comics“ mit dem Ziel, den Kindern zu helfen, „(...) das Geschmacklose, Minderwertige, Unwahre der Comics (zu) erkennen“ (314).

Eingang in die neueren Didaktikkonzeptionen findet der sprachlich-kommunikative Alltag der Kinder zunächst über den Begriff der *Situation*, der nach Eichler/Henze (1990) zum „Leitbegriff der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik wird“ (ebd., 159). Damit wird es möglich, die für das Kind in Gegenwart und Zukunft relevanten kommunikativen Situationen zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Das hat zwei wichtige Konsequenzen: Auf der einen Seite gewinnt der Bereich der mündlichen Kommunikation an Bedeutung, auch im Verhältnis zur bis dahin dominierenden schriftlichen Kommunikation. Eine bedeutende Rolle spielt hier anfangs die Methode des Rollenspiels zur Einübung in die verschiedenen kommunikativen Rollen[32]. Auf der anderen Seite wirkt sich das neue Verständnis der Sprachdidaktik auch direkt auf den Bereich der schriftlichen Kommunikation aus: der kommunikative Aufsatz wird entdeckt. Die Schüler sollen nun Texte mit authentischen kommunikativen Funktionen schreiben (zu den Details vgl. unten §4.3.3).

In der weiteren Entwicklung der Sprachdidaktik in den 80er Jahren kommt es, folgt man Eichler/Henze (1990), zu einer Relativierung der anfänglich großen Bedeutung, die man dem Kommunikationsbegriff für die Didaktik beigemessen hatte:

> „Aber wir können jetzt, also fünfzehn Jahre nach Beginn der ‚Wende‘, manche Voreiligkeiten und Einseitigkeiten korrigieren. Diese Entwicklung hat schon begonnen:
>
> - Neben das Lernziel ‚Kommunikation‘ sind andere Lernziele getreten; so hat die Schule längst wieder das Lernziel verfolgt, die kognitive Funktion der Sprache zu fördern. (...)
>
> - Im ‚mündlichen Sprachgebrauch‘ ist das Rollenspiel nur noch eine Methode unter anderen (...)“ (Eichler/Henze, 1990, 162).

Die Einseitigkeit, bestehend in der Überbetonung der kommunikativen Funktion von Sprache gegenüber ihren anderen Funktionen, mag ein Grund für die Revisionen sein. Ein anderer liegt möglicherweise in dem zugrunde gelegten Kommunikationsbegriff selbst. Kommunikation wurde - und wird vielfach immer noch - in einem nachrichtentechnischen Sinne verstanden, gerade so wie es das metaphorische Modell von *Sender* und *Empfänger* nahelegt. Dabei werden jedoch gerade die für die menschliche bzw. verbale Kommunikation spezifischen Leistungen und Funktionsweisen verdeckt. Dies hat u.a. Bahmer (1991) für den kybernetischen Kommunikationsbegriff gezeigt, wie er beispielsweise Watzlawick et al. (1969) zugrunde liegt. Die Unzulänglichkeit der vorgeschlagenen Modelle und Begriffe führt sowohl in der unterrichtlichen Praxis als auch in der weiteren didaktischen Forschung zu Widersprüchen, deren Bearbeitung einer der Gründe dafür sein mag, daß man für die gegenwärtige Situation insgesamt eine größere Offenheit gegenüber anderen Disziplinen und Herangehensweisen feststellen kann.

---

32 Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Pragmatik vgl. Becker-Mrotzek (1995a)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß die aktuelle Situation in der Sprachdidaktik gekennzeichnet ist durch eine vielschichtige und relativ offene Bearbeitung zahlreicher Detailfragen bei der Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten. Ausgelöst durch die sog. kommunikativ-pragmatische Wende kam der sprachlich-kommunikative Alltag der Kinder mitsamt seinen zahlreichen Problemen, die mit dem Erwerb eines ausgebauten Sprachsystems verbunden sind, in den Blick. Augenblicklich - so hat es den Anschein - werden, gerade auch auf empirischer Basis, Einsichten über sprachliche Lernprozesse in der Schule gewonnen bzw. bereits vorhandene Einsichten didaktisch genutzt. Diese allgemeine Tendenz, die für den Bereich der Sprachdidaktik nur in groben Zügen skizziert werden konnte, soll im folgenden für den Bereich der Aufsatzdidaktik genauer nachgezeichnet werden.

4.3.3 Aktuelle Situation der Aufsatzdidaktik

Die folgende Darstellung der aktuellen Entwicklung seit etwa 1970 ist bemüht, den Beitrag der verschiedenen Ansätze zur Weiterentwicklung der Aufsatzdidaktik zu würdigen. Daher werden sowohl die Bedingungen ihrer Entstehung als auch ihre Weiterführungen berücksichtigt. Die Aufsatzdidaktik seit 1970 ist an verschiedenen Stellen behandelt worden; in jüngster Zeit beispielsweise bei Beck/Hofen (1990), Sanner (1990^4) und Giese/Kleppin (1993). Bei allen dreien ist der geschichtliche Rückblick eingebunden in eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation, wobei die großen Übereinstimmungen bei den jeweiligen Einschätzungen auffallen. Insgesamt findet sich die These, daß die aktuelle Aufsatzdidaktik, die deutlich von der traditionellen i.o.a. Sinne unterschieden wird, um eine Integration unterschiedlicher Ansätze bemüht ist, um so der erkennbar oder bewußt gewordenen Komplexität von Schreiben und den daraus resultierenden Schwierigkeiten der Schreibentwicklung gerecht zu werden.

Folgt man den Einschätzungen von i.Beck/Hofen (1990) und Sanner (1990^4), dann war die Zeit um 1970 gekennzeichnet durch eine kontroverse, teilweise heftig und polemisch geführte Auseinandersetzung um eine neue Aufsatzdidaktik. Die Ablösung der traditionellen Aufsatzdidaktik, wie sie im vorangegangenen Punkt skizziert worden ist und die in den sprachgestaltenden Aufsatz mündete, vollzog sich in einer Zeit gesellschaftlicher wie hochschulpolitischer Reformen. Die gesellschaftlichen Veränderungen seit den 50er Jahren verdeutlicht vielleicht am besten der von Willy Brandt geprägte Slogan: „Demokratie wagen!“, der in sinnfälliger Weise in Kontrast steht zu dem CDU-Slogan: „Keine Experimente“. Das kennzeichnet zugleich die Erwartungen und Ansprüche, aber auch die Vorbehalte gegen die traditionelle Aufsatzdidaktik, unter denen die Neukonzeptionen standen.

Großen Einfluß hatten aber auch wissenschaftliche Entwicklungen, die bisweilen mit dem überhöhten Anspruch eines Paradigmenwechsels beschrieben werden. Gemeint ist das für den Deutschunterricht bedeutsame Aufkommen kommunikationstheoretischer Ansätze; in der Germanistik bzw. Linguistik entstanden aus pragmatischen und soziolinguistischen Fragestellungen neue Disziplinen wie Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik, Psycholinguistik, Diskursforschung u.a., die von unmittelbarer Relevanz für den Deutschunterricht im mündlichen wie im schriftlichen Bereich sind.

Der Beginn der 70er Jahre ist, wenn ich das richtig sehe, gekennzeichnet durch Ansätze, die zunächst einzelne Aspekte von Schreiben/Texten bearbeiten und diese teilweise überhöht darstellen, aus Gründen, die hier nicht verhandelt werden können. Eine besondere Rolle im Bewußtsein der folgenden Jahre bis hinein in die Gegenwart spielt dabei der kommunikative Ansatz, wie ihn Haueis/

/Hoppe (1972) einerseits und Boettcher/Firges/Sitta/Tymister (1973) andererseits entwickelt haben. Allerdings erscheint es im nachhinein nicht angemessen, dem kommunikativen Ansatz eine solch herausragende Bedeutung für die fachdidaktische Diskussion beizumessen. So weist Bahmer (1991) darauf hin, daß sich in der Literatur keine Bestätigung dafür finden läßt, daß dieser Ansatz eine hervorgehobene Bedeutung gehabt hätte. Er wird vielmehr als einer unter mehreren Ansätzen wahrgenommen und ist z.T. erheblicher Kritik ausgesetzt, beispielsweise bei Fritzsche (1980, 24 ff), der dem Ansatz von Boettcher/Firges/Sitta/Tymister (1973) ein reduktionistisches Sprachverständnis vorwirft, das Sprache und Kommunikation ausschließlich als Sozialtechniken betrachte.

Einen anderen Ansatzpunkt für ihre Kritik sucht Bahmer (1991), die den kommunikativen Ansatz mit der antiken Rhetorik vergleicht, um einzuschätzen, welchen Beitrag sie jeweils für einen kommunikativen Schreibunterricht zu leisten vermögen. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, daß die zugrunde liegenden Kommunikationsmodelle bei Haueis/Hoppe (1972) (nachrichten-technisches Modell) bzw. bei Boettcher/Firges/Sitta/Tymister (1973) (kybernetisches Modell nach Watzlawick) weder geeignet sind, das Spezifische menschlicher Kommunikation zu erfassen, noch die Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation zu beschreiben. Daraus erklärt sich vielleicht die an anderer Stelle beklagte Praxisferne dieser Ansätze.

Übereinstimmung besteht darin, den Ansatz von Ingendahl (1972) als heuristisch-emanzipatorisch zu beschreiben. Ingendahl sieht aus der Sicht des schreibenden Subjekts die bildende Wirkung des Schreibens. In Anlehnung an Wygotski betont er die bewußtseinsbildende Funktion des Schreibens, aus der die Chance zur Emanzipation des Individuums erwachse. Kritisch einzuschätzen ist das von ihm angenommene Verhältnis zwischen heuristischer und kommunikativer Funktion von Sprache, was auch Fritzsche (1980) anmerkt (ebd., 40f). Einen anderen frühen Ansatz könnte man (mit Sanner 1990) als soziolinguistisch orientiert bezeichnen: es ist die von Ide (1970), Ingenkamp (1971) und Merkelbach (1972) vorgetragene Kritik an der Zensurengebung, die Unterschichtkinder benachteilige. Hier fließen insbesondere die Arbeiten zum schichtspezifischen Sprachgebrauch ein, aus denen die Forderung nach einer Revision der herrschenden sprachlichen Normen abgeleitet wird; eine Forderung, die Giese/Kleppin (1993) nach wie vor für aktuell halten.

Wiederentdeckt wird zu dieser Zeit auch das kreativ-ästhetische Schreiben, beispielsweise von Pielow/Sanner (1972), Ostermann (1973) oder auch bei Gössmann (1976) und Sennlaub (1980). Dieser Ansatz, der reformerische Ansätze vom Beginn des Jahrhunderts wieder aufgreift, betont die kreativen, spielerischen oder auch literarischen Aspekte des Schreibens, denen wiederum unterschiedliche Funktionen zukommen können. Einmal steht mehr die schreibende Person im Vordergrund, beispielsweise in Form der psychisch entlastenden Funktion personalen Schreibens von Tagebüchern u.ä., ein anderes Mal sind es eher die fertigen, literarisch gestalteten Texte.

Die weitere Entwicklung in der Aufsatzdidaktik weist klare Tendenzen einer Konvergenz auf, wie sich in den Arbeiten von Beck (1969), Boettcher et al. (1973), Sanner (1975), Gössmann (1976), Fritzsche (1980) bzw. Sitta (1982), Gössmann (1987), Sanner (1990[4]), Beck/Hofen (1990) oder Fritzsche (1994) zeigt. In allen Werken sind deutliche, in der Regel explizite Bemühungen um eine Integration der unterschiedlichen, in anderen Konzeptionen behandelten Aspekte des Schreibens zu erkennen. Stellvertretend sollen hier zwei Positionen zitiert werden:

> „Im Bemühen, Extrempositionen zu vermeiden und einen Brückenschlag vorzunehmen zwischen vertretbaren, ja notwendigen Aspekten verschiedener aufsatzdidaktischer Ansätze - sowohl von früher als auch von heute -, dürfte der einzuschlagende Weg vielleicht doch ein Stück weiterhelfen" (Beck/Hofen 1990, 23).

Bei Sanner (1990) heißt es:

> „So bahnen sich heute zwischen den soziolinguistischen, den sprachtheoretisch als ‚heuristisch' bezeichneten sowie den vorwiegend von der Kommunikationstheorie begründeten Ansätzen innerhalb der Aufsatzdidaktik Konvergenzen an" (ebd., 223).

Neben diesem Bemühen um eine Integration unterschiedlicher Aspekte, das von den Vertretern selbst betont wird, läßt sich eine weitere, in der Regel nur am Rande erwähnte Gemeinsamkeit erkennen: Die meisten Arbeiten beruhen auf theoretischen, überwiegend konzeptionellen Überlegungen zum Schreiben. Empirisch fundierte Ansätze, die die kindliche Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprache zugrunde legen, sind nach wie vor die Ausnahme. Es finden sich, abgesehen von den weiter unter behandelten, innerhalb der Aufsatzdidaktik keine explizit empirisch fundierten Arbeiten. Das scheint mir das zur Zeit dringendste Desiderat aufsatzdidaktischer Forschung. So hilfreich und ideenreich die verschiedenen Ansätze sind, so fehlt ihnen durch die Ausblendung der kindlichen Schreibwirklichkeit doch ein entscheidendes Moment. Aus diesem Grund werden die empirischen Ansätze, die die Schreibentwicklung der Kinder in den Fokus stellen, im folgenden gesondert dargestellt.

Die sog. Schreibforschung, die ihren Ursprung in Amerika hat, wählt einen gänzlich anderen Zugang zum Umgang mit Texten. Die zuvor behandelte traditionelle Aufsatzdidaktik hat ihre Wurzeln überwiegend in den Geisteswissenschaften. Das gilt für den gymnasialen Bereich, der über weite Strecken die Diskussion bestimmte, fast uneingeschränkt. Die Unterrichtsinhalte waren in zweifacher Hinsicht geisteswissenschaftlich oder philologisch begründet: Zum einen aus der Zielsetzung des Gymnasiums, auf ein Hochschulstudium vorzubereiten; zum anderen aus der humanistischen Vorstellung heraus, daß die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten (klassische Literatur, alte Sprachen, Sprachgeschichte, Sprachstrukturen u.a.) aus sich heraus eine bildende Wirkung habe. Auf diesem Hintergrund bestand die didaktische Aufgabe im wesentlichen darin, die vorgegebenen Inhalte in geeigneter Weise für die Schüler aufzubereiten. Didaktik in diesem Sinne beschränkte sich daher weitgehend auf methodische Fragen der Unterrichtsorganisation. Und so verwundert es nicht, daß diese Aufgabe bis in die 60er Jahre hinein fast ausschließlich von SchulpraktikerInnen erfüllt wurde, wie die Beispiele Engelmann, Essen oder Ulshöfer zeigen.

Die Geschichte des Aufsatzunterrichts läßt für seine methodische Aufbereitung mit der Textzentriertheit eine deutlich geisteswissenschaftliche Orientierung erkennen. Man kann die Geschichte als einen fortgesetzten Versuch beschreiben, die für die verschiedenen Altersstufen jeweils passenden Textarten für die Rezeption wie die Produktion zu finden. Dabei war man mangels Alternativen auf geisteswissenschaftliche Methoden angewiesen. Kenntnisse über den kindlichen Spracherwerb existierten zu Beginn des Jahrhunderts in nennenswertem Umfang noch nicht, und Einsichten in den speziellen Bereich der Schreibentwicklung lagen noch nicht vor. Insofern kann der eingeschlagene Weg nicht verwundern.

4.4 Schreibforschung

In einer vergleichbaren Situation kam es in den USA und Kanada in den 70er Jahren zur Etablierung einer neuen Forschungsrichtung, die man heute allgemein als

Schreibforschung bezeichnet. Die Schreibforschung ist, ebenso wie die Aufsatzdidaktik, eine Reaktion auf eine gesellschaftliche Problemlage. Der Unterschied liegt, wie gezeigt werden soll, in der Art und Weise, wie Antworten und Lösungen gesucht werden. Die Schreibforschung ist gekennzeichnet durch empirische Methoden, die überwiegend aus der Psychologie stammen. Die Gründe für diese spezifischen Entwicklungen sollen im folgenden behandelt werden.

4.4.1 Historischer Hintergrund

Was heute mit dem Begriff „Schreibforschung" bezeichnet wird, geht zurück auf eine Entwicklung zu Beginn der 70er Jahre in den USA und in Kanada. Anlaß und Hintergrund dieser Entwicklung ist weniger eine wissenschaftsimmanente Entwicklung als vielmehr eine gesellschaftlich politische, die ihren populären Ausdruck in einem Newsweek Artikel vom 8.12.1975 von Merrill Sheils mit der Überschrift „Why Jonny Can´t Write" findet. Diese Überschrift thematisiert eine allgemeine Einschätzung, die unter dem Begriff „Schreibkrise" populär wurde. Es bestand die Befürchtung, daß bei Jugendlichen ein Nachlassen der Schreibfähigkeiten zu beobachten sei. Die fachdidaktische Literatur setzt sich u.a. 1977 im Heft (1) von *College English* und (1988) in Heft (40) von *Der Deutschunterricht* (Dehn Hg.) mit dem Thema „Schreibmisere" auseinander.

Die Fragen, ob diese Befürchtungen berechtigt sind und worauf sie zurückgehen, können weitgehend nur spekulativ beantwortet werden, da Vergleichsmöglichkeiten aufgrund fehlender Untersuchungen für frühere Zeiten in der Regel nicht vorhanden sind. Nach Aussage von Scardamalia/Bereiter (1986) zeigen die Daten des National Assessment of Educational Progress zwar für die Jahre 1969 bis 1979 einen Rückgang in den Schreibfähigkeiten, der aber nicht so gravierend sei, daß von einer Erziehungskrise gesprochen werden könne. „Vielmehr scheine es so zu sein, daß die Ursache für die plötzliche Unzufriedenheit mit der Schreibkompetenz ein Anstieg der Erwartungen ist" (ebd., 778, Übers. MBM). Als mögliche Ursachen für den festzustellenden Rückgang nennen sie soziale Aufstiegsbewegungen, die immer mehr Menschen den Zugang zu schreibintensiven Berufen eröffnen, und damit auch solchen - so ist zu ergänzen -, die aufgrund ihrer familiären Sozialisation über keine entsprechenden literalen Vorerfahrungen verfügen. Mit der zunehmenden Bedeutung von informationsverarbeitenden Technologien wachsen auf der anderen Seite im Beruf zugleich die Anforderungen an die Schreibfähigkeit. Die neuen Technologien machen Schreiben und Lesen eben nicht überflüssig, sondern stellen erhöhte Anforderungen an die Verständlichkeit und die informative Angemessenheit von Texten, und nicht mehr nur an ihre ‚technische' Korrektheit.

Nystrand (1986) weist in seiner Einleitung auf Parallelen der kanadischen mit der nordamerikanischen Entwicklung hin. Auch in Kanada wurden Mitte der 70er Jahre die Anstrengungen im Bereich der schriftlichen Sprachentwicklungsforschung aus sozialen und politischen Gründen erheblich verstärkt und zahlreiche Forschungsprojekte initiiert. „The original impetus for the project were largely social and political, the most important factor being a general conviction that language skills of the region's youth had declined in recent years" (Nystrand 1986, 1).

Dieser als „Schreibkrise" bezeichneten gesellschaftlichen Problemlage folgt eine für die USA und Kanada durchaus typische Entwicklung: es kommt zu einem enormen Anstieg der Forschungsbemühungen, ausgelöst durch die Bereitstellung entsprechender Finanzmittel. In der Folge werden zahlreiche Projekte zum Schreiben und zur Schreibentwicklung durchgeführt, die gebündelt werden in einem nationalen Schreibprojekt („National Writing Project"). Überblicksdarstellungen und Zusammenfassungen relevanter Ergebnisse finden sich in Gregg/Stein-

berg (Hgg.) (1980), Nystrand (1986), Applebee (1981) & (1984), Martlew (Hg.) (1983), Molitor (1984), Scardamalia/Bereiter (1986), Bereiter/Scar-damalia (1987), Antos (1989), Krings (1992) und Baurmann/Weingarten (1995).

Folgt man der Darstellung von Scardamalia/Bereiter (1986), dann finden sich drei unmittelbare Strategien im Umgang mit der Schreibkrise:

a) *Bestandsaufnahme* („Evaluation“): Die Schreibfähigkeit wird trotz der Schwierigkeiten, sie zu messen, landesweit getestet und erhoben (vgl. Cooper/Odell, 1977).

b) *Textgestaltung* („Document Design“): 1978 erging ein Erlaß des Amerikanischen Präsidenten, wonach alle Verordnungen der Regierung in vereinfachtem Englisch („plain English“) verfaßt sein mußten. In der Folge finden sich auch hierzu verstärkte Forschungsbemühungen, insbesondere auch zum Verhältnis von Textbedeutung und Leserverständnis, beispielsweise an der Carnegie-Mellon University (vgl. Schriver 1991).

c) *Verbesserung der Lehre* („Instructional Improvement“): Als eine Ursache für die schlechten Schreibleistungen wird der Schreibunterricht an den Schulen ausgemacht, der wenig geeignet scheint, bei SchülerInnen Schreibmotivation zu schaffen und komplexere Schreibkompetenzen zu verbessern (vgl. beispielsweise Applebee 1984, 183 ff.). Der Grund hierfür wiederum wurde in der schlechten Vorbereitung der Lehrer auf den Schreibunterricht und in der schlechten Qualität der Lehrbücher gesehen (vgl. hierzu die o.a. Einschätzung zur Situation des Aufsatzdidaktik in Deutschland).

Die Forschung in den USA selbst hat - soweit sich das aus der Literatur beurteilen läßt - drei große Aspekte in den Fokus genommen:

- den Schreibprozeß, d.h. die beteiligten kognitiven Prozesse in Form der Schreibkompetenz
- die Entwicklung der Schreibkompetenz
- den Einfluß von Lehrmethoden und Unterricht auf die Entwicklung der Schreibkompetenz.

Die ersten beiden Punkte werden weiter unten ausführlicher behandelt. Daneben finden sich nach Scardamalia/Bereiter (1986) andere, weniger dominante Ansätze, die sich mit spezielleren Aspekten befassen,

- wie die Diskursanalyse, die die Erzählkompetenz und ihre Entwicklung untersucht,
- die psycholinguistische Entwicklungsforschung, die sich in Anlehnung an Wygotski mit der frühkindlichen Entwicklung schriftlicher Symbole befaßt,
- die Analphabetenforschung, die den Schrifterwerb durch Erwachsene untersucht,
- die neue Rhetorik, die klassische Konzepte für die Schreibkompetenz nutzbar machen will.

Von zentraler Bedeutung für die weitere Forschung sind jedoch die Untersuchungen des Schreibprozesses selbst, der zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Insbesondere die Kognitionspsychologie wendet sich mit den ihr eigenen Methoden dem Schreiben in actu zu und entwickelt zahlreiche Schreibmodelle. Grundlage der Modelle sind - wie weiter unten ausgeführt - Beobachtungen des Schreibprozesses, Schreibexperimente und Interviews mit Schreibern, die erste Differenzierungen der Schreibvorgänge enthalten. Eines der bekanntesten Modelle ist das von Hayes/Flower (1980), das den Ausgangspunkt zahlreicher weiterer Arbeiten sowohl in den USA als auch in Deutschland bildet. Seine Rezep-

tion in Deutschland erfolgt im wesentlichen durch Ludwig (1983b) und ausführlich durch Molitor (1984).

Die Schreibmodelle bilden aber auch den Ausgangspunkt für Untersuchungen über die Entwicklung der Schreibkompetenz, die häufig als vergleichende Studien von Schreibanfängern und Schreibexperten durchgeführt werden (Querschnittsuntersuchungen) (für die USA vgl. den Überblick von Scardarmalia/Bereiter, 1986 für den deutschsprachigen Raum etwa Jechle, 1992). Die Modelle liefern nicht nur den theoretischen Rahmen für die empirischen Untersuchungen, sondern beeinflussen auch ihr Untersuchungsdesign, beispielsweise in Form der abhängigen und unabhängigen Variablen. Sie bilden m.a.W. die Heuristik für Detailuntersuchungen zur Entwicklung und zum Erwerb der Schreibkompetenz; insofern kommt ihnen für den gesamten Forschungsprozeß eine zentrale Bedeutung zu. Krings (1992) bemerkt zu den Schreibmodellen kritisch, „daß die wenigsten Modelle ihren eigenen wissenschaftstheoretischen Status klären“ (ebd., 49). Im folgenden sollen daher neben den Ergebnissen und Anregungen der kognitiv-orientierten Schreibforschung auch methodologische Fragen behandelt werden.

4.4.2 Ergebnisse der Schreibforschung

Die Ergebnisse der Schreibforschung lassen sich aus verschiedenen Perspektiven darstellen:

- *Inhaltlich*: Die Schreibforschung hat neue Erkenntnisse über den Prozeß des Schreibens als Handlung und die darin involvierten kognitiven Prozesse erbracht, dargestellt in den Schreibmodellen und Schreibstrategien (s.u.). Sie hat des weiteren zu Einsichten in die Entwicklung dieser kognitiven Prozesse geführt, die im nächsten Abschnitt gesondert dargestellt werden.
- *Methodologisch*: Sie hat neue Methoden in die mit Schreiben und Texten befaßte Forschung gebracht.

Für die deutschsprachige Forschung von besonderer Bedeutung ist sicherlich die Hinwendung zum Schreibprozeß selbst. Auf dem geisteswissenschaftlichen Hintergrund der Linguistik wie der Didaktik rückte der Schreibprozeß zunehmend aus dem Sichtfeld; in den Mittelpunkt des Interesses trat hier der fertige Text, das Produkt des Schreibens. Diese unterschiedlichen Zugänge haben in der Folge im übrigen zu der unangemessenen Gegenüberstellung von produkt- vs. prozeßorientierten Ansätzen geführt (s.u. zur Methodologie). Die Orientierung der Aufsatzdidaktik am Text ist - wie die historische Skizze in §4.3.1 gezeigt hat - als ein geschichtliches Resultat zu betrachten. In der rhetorischen Tradition gehörte die Praxis der Rede noch zum unverzichtbaren Bestandteil des Unterrichts. Mit dem Übergang von einer überwiegend oralen zu einer überwiegend literalen Gesellschaft während des 18./19. Jahrhunderts ging das zugunsten einer eher formalen Bildung verloren. Nicht mehr der auf Wirkung bedachte Prozeß der Rede bildete das Unterrichtsziel, sondern die Vermittlung formaler Strukturen. Der Text als Produkt trat in den Vordergrund und drängte so nicht nur den Prozeß der Textherstellung bzw. des Redenverfassens aus dem Fokus, sondern auch den Lernprozeß, der in der Rhetorik stärker differenziert war.

Es ist das Verdienst der Schreibforschung, diesen Aspekt wieder hervorgehoben zu haben. Es sind zwei Modelle, die für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang von besonderem Interesse sind: das Schreibmodell von Hayes/Flower (1980) und das Modell der Schreibstrategien von Bereiter/Scardamalia (1987). Ersteres behandelt die Prozeßhaftigkeit des Schreibens und korrigiert damit Vorstellungen von einem geradlinigen und eindimensionalen Schreibvorgang. Letzteres fokussiert demgegenüber die Unterschiede, die sich zwischen Schreib-

anfängern und Schreibexperten zeigen und bietet damit Erklärungsansätze zur Schreibentwicklung.

a) Das Schreibmodell von Hayes/Flower (1980)

Es ist das Verdienst von Hayes & Flower (1980), die Prozeßhaftigkeit - und damit auch den Handlungscharakter - des Schreibens herausgestellt zu haben. Das von ihnen entwickelte Modell, das nach wie vor den erkenntnisleitenden Rahmen für zahlreiche Untersuchungen bildet, wurde entsprechend vielfältig rezipiert[33]. Es soll daher hier nur in den wichtigsten Aspekten vorgestellt werden, die sich gut anhand der Originalgraphik darstellen lassen:

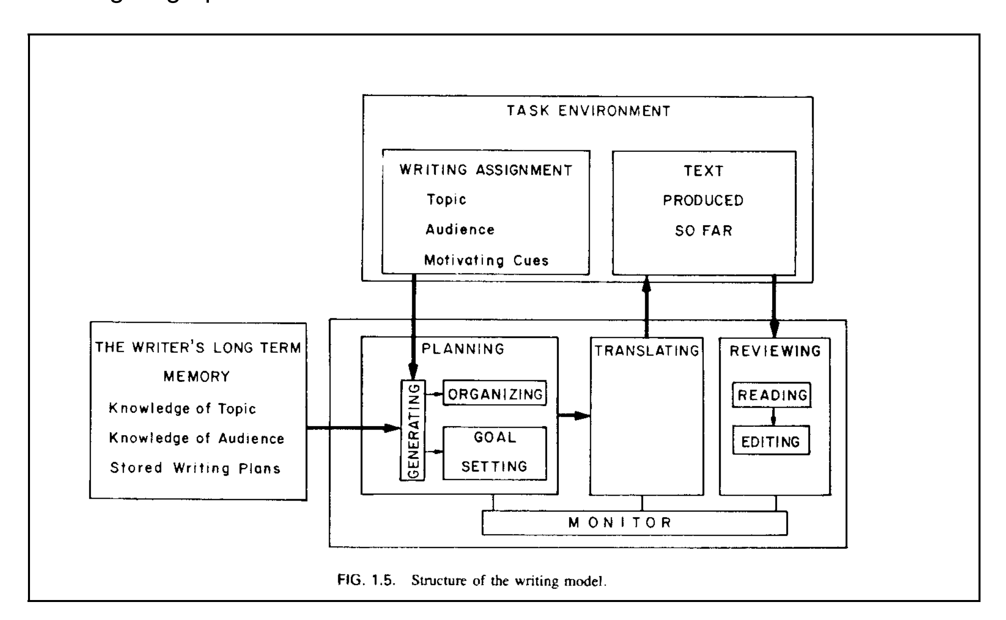


FIG. 1.5. Structure of the writing model.

(Abb. 9: Der Schreibprozeß nach Hayes/Flower 1980, 11)

Das Modell setzt sich insgesamt aus drei Komponenten zusammen:
- dem Aufgabenumfeld
- dem Langzeitgedächtnis des Schreibers
- dem Schreibprozeß mit seinen Teilkomponenten.

Das Aufgabenumfeld umfaßt die objektiven Handlungsbedingungen, wozu insbesondere die Schreibaufgabe und der bisher fertiggestellte Text gehören. Das Langzeitgedächtnis enthält Wissen über den Sachverhalt sowie allgemeine Schreib- oder Textpläne, etwa in Form von Scripts.

Der Schreibprozeß selbst besteht aus den drei Teilkomponenten:

a) Planen („Planning")

b) Formulieren („Translating")

c) Überarbeiten („Reviewing")

Zum *Planen* gehören das Generieren von Ideen und Inhalten, die über Assoziationsketten mit Hilfe des Langzeitgedächtnisses gewonnen werden; die Auswahl erfolgt dann unter verschiedenen Kriterien, wobei Thema, Motivation oder

33 Für eine ausführliche Darstellung des Modells vgl. Molitor (1984). Für ein aktuelles und das vielleicht differenzierteste Schreibmodell vgl. Baer/Fuchs/Reber-Wyss (1995).

Adressaten eine Rolle spielen können. An die Phase der Inhaltserzeugung schließen sich das Formulieren von Zielen, die für die spätere Überarbeitung bedeutsam sind, und die Organisation der Inhalte an.

Der zweite *Teilprozeß* ist das Formulieren. Hierbei werden die ausgewählten Inhalte, die als weitgehend nicht-sprachliche Propositionen verstanden werden, in sprachliche Formen (Sätze) überführt. Dabei kann auf Notizen der Planungsphase zurückgegriffen werden.

Das *Überarbeiten* besteht aus dem Lesen des fertiggestellten Textes und dem Korrigieren. Gegenstand des Korrigierens können alle Resultate der vorangegangenen Prozesse sein. Handlungsleitend sind hier bestimmte Bedingungen, die der Text erfüllen soll und die sich wesentlich aus den gesetzten Zielen herleiten.

Da der Schreibprozeß nach diesem Modell nicht linear verläuft, bedarf es einer Instanz, die die Sukzession der einzelnen Teilprozesse steuert. Hierfür nehmen Hayes/Flower einen Monitor mit Überwachungsfunktion an, der nach Art eines regelhaften Produktionssystems arbeitet. Die Regeln, die seinen Kern ausmachen, regulieren mögliche Übergänge zwischen den Teilprozessen. Er ist etwa dafür verantwortlich, daß nach einer Unterbrechung des Formulierungsprozesses, beispielsweise um Planungselemente einzuschieben, eine Rückkehr zum Formulieren stattfindet.

Der heuristische Wert des Modells liegt darin, daß es theoriegeleitete Annahmen über die Textproduktion unter bestimmten Bedingungen erlaubt. Das ist für eine empirisch orientierte Forschung deshalb wichtig, weil so beispielsweise für Schreibexperimente relevante Variablen festgelegt und Hypothesen über ihr Verhältnis aufgestellt werden können. Zahlreichen Untersuchungen, auf die im weiteren referiert wird, liegt das Modell zugrunde.

b) Das Zwei-Strategien Modell von Bereiter/Scardamalia (1987)

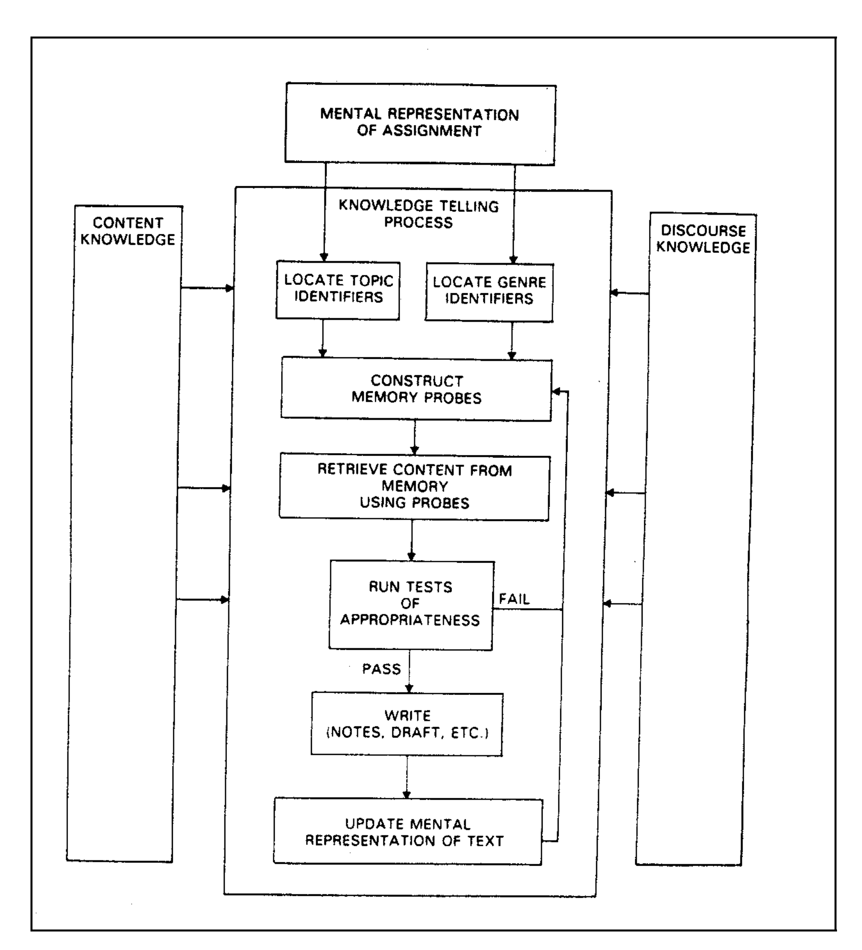
Das zweite wichtige Modell wurde von Bereiter & Scardamalia (1987) konzipiert. Es unterscheidet sich von dem ersten insbesondere dadurch, daß es versucht, die offensichtlichen Unterschiede in den Texten von Schreibanfängern und Schreibexperten zu erklären. Hierzu nehmen sie an, daß Anfänger und Experten auf zwei unterschiedliche Schreibstrategien zurückgreifen, die sie als „Knowledge-Telling“ und als „Knowledge-Transforming“ bezeichnen. Insofern ist es für Untersuchungen zur Schreibentwicklung von besonderem Interesse.

Im Unterschied zu Hayes/Flower nehmen Bereiter/Scardamalia an, daß Anfänger und Experten auf qualitativ unterschiedliche Schreibmodelle zurückgreifen. Dahinter verbirgt sich eine entwicklungstheoretische Grundannahme, nach der menschliches Handeln entweder *natürlich* („natural“) oder *problembewußt* („problematic“)[34] (ebd., 4) erlernt werden kann. *Natürlich* ist eine Handlungsfertigkeit dann, wenn sie unter natürlichen Bedingungen erworben wird (wozu auch der Unterricht zählt). Problembewußt ist sie dann, wenn die Fertigkeit unter besonderen Anstrengungen erworben wird. Letztere Fertigkeit ist verbunden mit einer bewußten Kontrolle über die einzelnen Handlungsprozesse.

Für das Schreiben liegt der Unterschied so, daß natürlicherweise Texte mit der Knowledge-Telling Strategie verfaßt werden, während die problembewußte Variante der Knowledge-Transforming Strategie folgt. Bei der natürlichen Art entstehen Texte dadurch, daß Inhalte ausschließlich aufgrund des thematischen Wissens und des Wissens über die Textart einschließlich der entsprechenden Konstituenten formuliert werden. Im Modell sieht das wie folgt aus:

---

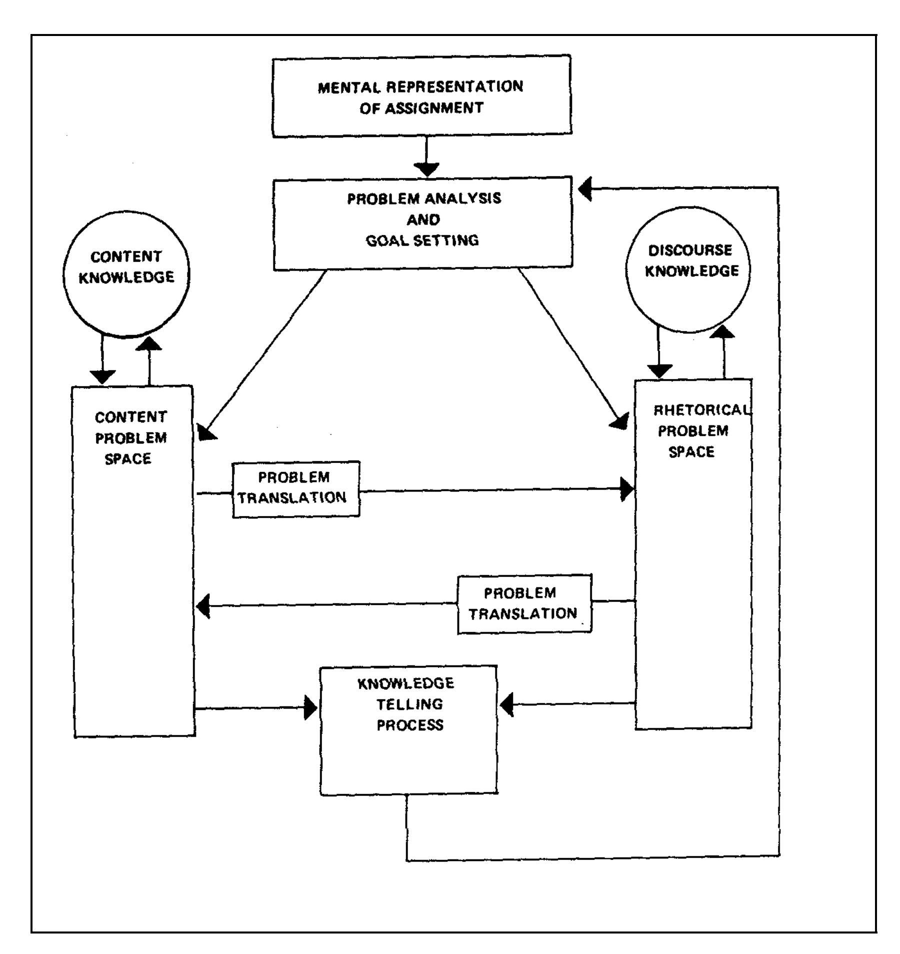
[34] Bereiter/Scardamalia sind mit den gewählten Begriffen selbst unzufrieden.



(Abb. 10: Die Knowledge-Telling Strategie nach Bereiter/Scardamalia 1987, 8)

Der Schreibprozeß beginnt damit, daß anhand der Aufgabenstellung einige wenige thematische und textartspezifische Kennzeichen („identifiers") identifiziert werden. Die thematischen Kennzeichen führen dann zu einer Kette von Assoziationen, mit deren Hilfe weitere Inhalte aus dem Gedächtnis abgerufen werden, und zwar unabhängig von ihrer thematischen Relevanz. Anschließend werden die so aktivierten Inhalte einem Angemessenheitstest unterzogen und bei Bestehen festgehalten. Zugleich wird so die mentale Repräsentation des Textes aktualisiert. Anschließend wird der Prozeß mit einer weiteren Assoziation fortgesetzt. In ähnlicher Weise werden aus der Aufgabenstellung Hinweise für die erforderliche Textart gewonnen. Auf diese Weise wird über thematische und textartspezifische Schlüsselreize der Aufgabenstellung das vorhandene Wissen aktiviert und ohne weitere Bearbeitungsprozesse festgehalten, d.h. niedergeschrieben.

Die problembewußte Strategie des Knowledge-Transforming unterscheidet sich hiervon grundlegend, wie die folgende Graphik zeigt:



(Abb. 11: Die Knowledge-Transforming Strategie nach Bereiter/Scardamalia 1987, 12)

Der entscheidende Unterschied bei dieser Strategie besteht darin, daß nun das Knowledge-Telling eingebunden ist in einen übergeordneten Problemlösungsprozeß. Das inhaltliche Wissen und das Textmusterwissen („Discourse knowledge“) werden in je eigenen Problemräumen bearbeitet. Die anfängliche Analyse der gestellten Aufgabe sowie die Zielsetzung führen zwar zu dem bekannten Knowledge-Telling, um so das Wissen zu aktivieren. Anders aber als bei der natürlichen Knowledge-Telling Strategie werden die Resultate aus den beiden Problembereichen (Inhalte und Textmuster) gleichzeitig zum Input für den jeweils anderen. Es wird also beispielsweise überprüft, ob bestimmte Inhalte mit dem Textmuster verträglich sind bzw. ob bestimmte Darstellungsformen zum Inhalt passen. Auf diese Weise interagieren Textmuster- und Inhaltswissen. Die entscheidende Konsequenz dieses Interaktionsprozesses ist eine Umformung des ursprünglichen Wissens im Laufe des Schreibprozesses. Es ist diese Bewußtheit des Schreibprozesses, die den qualitativen Unterschied zwischen den beiden Strategien ausmacht.

Bereiter/Scardamalia nennen eine Reihe von Indizien, die für ihre Annahme der zwei Schreibstrategien sprechen.

a) *Texte* von Anfängern weisen Merkmale auf, die sich aus dem Modell herleiten lassen: Kohärenz wird überwiegend thematisch hergestellt; die Wohlgeformt-

heit der Texte ist eine Folge der Orientierung an Textmustern; die Inhalte sind nur schlecht an die Leserbedürfnisse angepaßt; ihre Notizen unterscheiden sich kaum vom späteren Text, es handelt sich eher um erste Entwürfe als um Planungshilfen.

b) *Berichte* von Schreibanfängern über ihr Schreibverständnis passen zu dem Modell; Schreiben bedeutet für sie, Wiedergabe ihres Wissens.

c) *Lautes-Denken Protokolle* enthalten keine Hinweise auf Zielbildung, Planung oder Problemlösungsprozesse außerhalb lokaler Einheiten.

d) *Zeitspannen* zwischen der Aufgabenstellung und dem Schreibbeginn korrelieren nicht mit Zeit- und Umfangsanforderungen der Texte; Anfänger beginnen sofort zu schreiben, während Experten z.T. lange Pausenzeiten haben.

e) *Revisionsverhalten* von Anfängern ist konsistent zu ihrer Inhaltsproduktion: Ihre Revisionen sind kosmetischer Art; im Gegensatz dazu nutzen Experten den bereits geschriebenen Text, um ihr Wissen und auch den Text neu zu strukturieren. Dagegen ist der Text für Anfänger eher ein Anreiz, einen weiteren Inhalt gleicher Art hinzuzufügen. Bei der Revision wirken die gleichen kognitiven Prozesse wie beim Schreiben selbst.

f) Das *unausgebildete Leseverständnis* folgt ähnlichen Prozeduren wie die Knowledge-Telling Strategie: Anfänger fassen den Inhalt eines Textes nicht auf höheren Ebenen zusammen; sie synthetisieren ihn nicht.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen weisen Bereiter/Scardamalia explizit darauf hin, daß sich die Modelle auf die Schreibprozesse, nicht jedoch auf die Texte beziehen. Einem Text kann nicht direkt entnommen werden, mit welcher Strategie er produziert wurde. Des weiteren betrachten sie die Entwicklung der Schreibkompetenz als einen Lernprozeß. Die Fertigkeit, die Knowledge-Transforming Strategie zu verwenden, beruht auf Lerneffekten. Aus diesem Grund machen sie keine verbindlichen Altersangaben.

Das Zwei-Strategien Modell von Bereiter/Scardamalia bietet einen guten Ausgangspunkt, um die Unterschiede in den Schreibprozessen und Texten von Anfängern und Experten zu untersuchen. Es erfaßt in seiner bewußten Polarität Anfang und Abschluß der Schreibentwicklung, die deutliche qualitative Veränderungen erkennen läßt.

c) Neue Methoden

Neben den Einsichten in den Schreibprozeß ist es der Schreibforschung auch zu verdanken, daß neue Analysemethoden entwickelt bzw. vorhandene auf das Schreiben angewendet wurden. Die aus Sicht der Linguistik bzw. Sprachdidaktik neuen Methoden entstammen überwiegend der empirischen Sozialforschung oder genauer der Psychologie. Das hängt unmittelbar mit der Tatsache zusammen, daß die Schreibforschung in den USA und Kanada überwiegend von Psychologen inauguriert wurde.

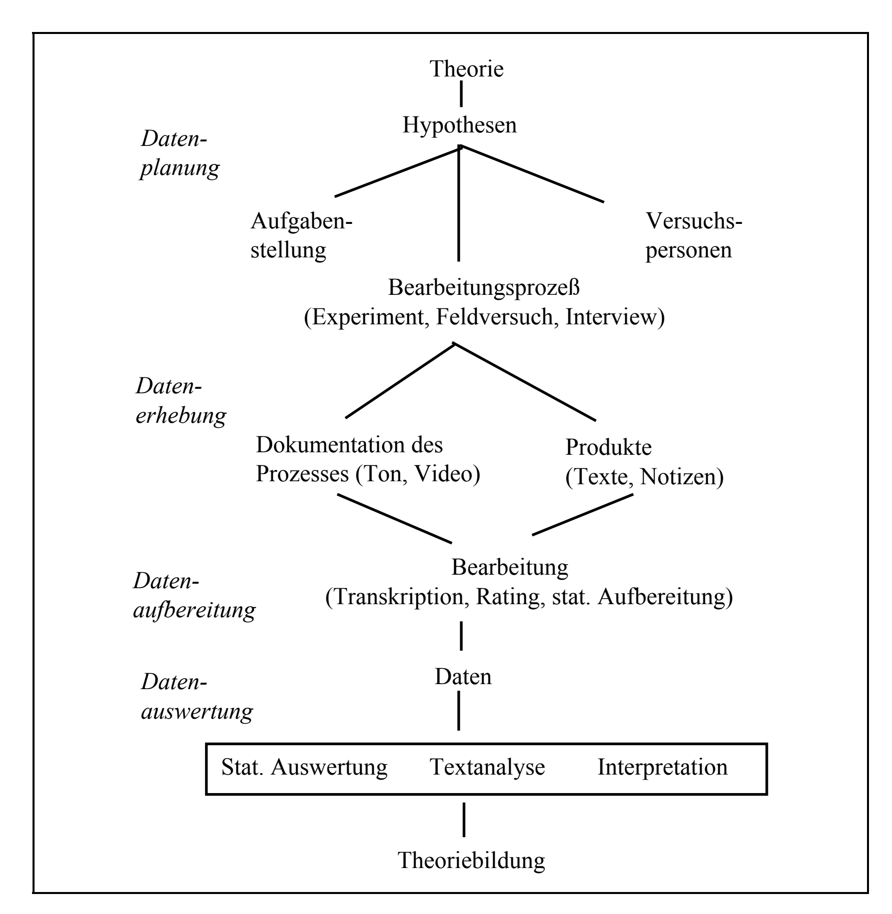
Bei der Darstellung der Methodologie ist wissenschaftssoziologisch zu berücksichtigen, daß die Schreibforschung zu einer Zeit einsetzt, als in der amerikanischen Psychologie - vorsichtig ausgedrückt - ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Im Kap. 3.3.2 ist bei der Behandlung der sozialen Lerntheorie dargestellt worden, daß in den 60er Jahren der Behaviorismus seine dominierende Stellung verloren hat. Das führte zu einem Wandel der traditionell streng behavioristischen Lerntheorie hin zu einer modernen Form der sozialen Lerntheorie sowie

zur Entwicklung der Kognitions- und Informationstheorie[35]. Verbunden damit war die Aufhebung der Beschränkung auf eine rein experimentelle Methodologie, die man dem ‚quantitativen' Paradigma zurechnen kann. Der Behaviorismus schloß ‚qualitative' Methoden aus grundsätzlichen Überlegungen aus[36]. .Mit dem so verstandenen Paradigmenwechsel verbunden war eine neue Offenheit für eine andere Methodologie. Erst in diesem Kontext war es möglich, sich den kognitiven Prozessen beim Schreiben in der Intensität zuzuwenden, wie dies in der Schreibforschung zu beobachten ist.

Vor diesem Hintergrund entwickelte die Schreibforschung ein eigenes, an der Empirie orientiertes Forschungsparadigma, dessen wichtigste Aspekte hier skizziert werden sollen. Dabei ist selbstverständlich keine umfassende Bestandsaufnahme beabsichtigt; es sollen lediglich einige theoretische Zusammenhänge und wichtige Methoden aufgezeigt werden. Den meisten Untersuchungen liegt ein bestimmtes Design bzw. eine bestimmte Erhebungsmethode zugrunde: das Experiment, durchgeführt als Labor- oder Feldexperiment. Das sieht im allgemeinen vor, daß mehrere Versuchspersonen unter kontrollierten Bedingungen vorgegebene Schreibaufgaben lösen. Dabei werden entsprechend den theoretischen Annahmen die Schreibaufgabe, die Bearbeitungsbedingungen und/oder die Zusammensetzung der Versuchspersonen verändert. Der Bearbeitungsprozeß und sein Resultat, d.h. die entstehenden schriftlichen Dokumente, werden festgehalten und anschließend mit verschiedenen Verfahren bearbeitet. Am Ende stehen dann die eigentlichen Daten, die häufig statistisch ausgewertet werden. Beispielsweise kann mittels Korrelationskoeffizienten untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen bestimmten Text- und Aufgabenmerkmalen besteht. In einem Ablaufdiagramm läßt sich dieses Forschungsdesign wie folgt darstellen:

35 Vgl. hierzu auch die Darstellungen bei Miller (1993). Ehlich (1982) & (1992b) hat auf die Problematik der Dichotomisierung von sog. *qualitativen* und *quantitativen* Methoden sowie ihre wissenschaftssoziologische Herkunft hingewiesen.

36 Für eine Darstellung der beiden Paradigmen vgl. ABS (1973).



(Abb. 12: Das Forschungsdesign der empirischen Schreibforschung)

Eine typische Untersuchung enthält - mehr oder weniger - die folgenden Elemente. Am Anfang steht die *Planung*, wo aufgrund einer Theorie ein Zusammenhang zwischen verschiedenen am Schreibprozeß beteiligten Faktoren angenommen wird. Dieser wird dann umgesetzt in ein zu erwartendes Verhältnis von abhängigen und unabhängigen Variablen. Als unabhängige Variablen lassen sich verändern

- die Zusammensetzung der Versuchspersonen (Alter, Schreiberfahrung),
- die Aufgabenstellung (Textart, Adressaten, Instruktion, Hilfsmittel): Hier lassen sich variieren die Art des zu schreibenden Textes (Bericht, Beschreibung, Erörterung, Erzählung, Argumentation, Brief etc.),
- die Adressaten,
- die geforderte Textlänge,
- die Art der Instruktion,
- die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel (Lexika, Wörterbücher) und
- die Bearbeitungsbedingungen (Raum, Zeit, Schreibgeräte).

Zu den abhängigen Variablen zählen Art, Umfang und Qualität des Textes, die Schreib- bzw. Pausenzeiten, Produktionsgeschwindigkeit und ähnliche Faktoren. Am Ende der Planung steht dann ein Datenerhebungsdesign mit einer Hypothese über den Zusammenhang der Variablen.

Daran schließt sich die Datenerhebung an, die sich grundsätzlich auf zwei mögliche Wirklichkeitsausschnitte beziehen kann: den Bearbeitungsprozeß selbst und das Resultat, in der Regel die entstehenden Texte. Der Bearbeitungsprozeß besteht zum einem aus beobachtbaren Elementen wie dem Schreiben, Lesen, Nachschlagen oder Pausieren und zum anderen aus nicht beobachtbaren Elementen, den mentalen Prozessen wie Suche nach geeigneten Inhalten, Entscheidungen treffen oder Formulierungen bilden. Die Erhebung der beobachtbaren Elemente ist im wesentlichen ein technisches Problem des Einsatzes geeigneter Aufzeichnungsverfahren (Video, Ton).

Anders stellt sich das Problem bei den nicht-beobachtbaren mentalen Prozessen. Sie müssen aufgrund beobachtbarer Prozesse erschlossen werden. Hier setzt die Schreibforschung einige spezielle Verfahren ein, die teilweise Auswirkungen auf die Datenerhebung selbst haben. Eine Methode besteht darin, das Pausenverhalten, im wesentlichen Lage und Länge der Pausen, zu dokumentieren, um daraus Rückschlüsse auf zugrunde liegende mentale Prozesse zu ziehen (Matsuhashi 1981, Keseling/Wrobel/Rau, 1987 Wrobel 1995). Eine andere Möglichkeit ist die häufig verwendete Methode des „Lauten-Denkens“, sog. Lautes-Denken [LD] Protokolle, die weiter unten genauer betrachtet werden. Dabei sind die Versuchspersonen aufgefordert, alles zu verbalisieren, was ihnen beim Schreiben einfällt. Dahinter steht die Überlegung, daß es sich hierbei um Zwischenprodukte des Schreibens handelt, die den kognitiven Prozessen näher sind als die Texte. Voraussetzung hierfür ist ebenfalls eine technische Aufzeichnung der Äußerungen (Video/Tonband). Die Erhebung von schriftlichen Dokumenten (Texte, Notizen etc.) stellt kein besonderes Problem dar.

Zwischen der Datenerhebung und der Datenauswertung ist vielfach eine *Aufbereitung der Daten* nötig. Ton- und videotechnisch aufgezeichnete Schreibaktivitäten müssen in irgendeiner Weise verschriftet werden, bevor sie analysiert werden können. In vielen Fällen hat diese Aufbereitung der sog. Rohdaten ihre Quantifizierbarkeit zum Ziel. Das bedeutet, die Daten müssen in eine Form gebracht werden, die aus zählbaren Einheiten besteht. Die unterschiedlichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen werden nach vorgegebenen Kriterien zählbaren Kategorien zugeordnet. Hier kommen häufig sog. Rating-Verfahren und Merkmalsanalysen zum Einsatz. Beim Rating-Verfahren werden die Äußerungen Beurteilern, den sog. Ratern, vorgelegt, die diese dann nach bestimmten Kriterien (*verständlich - unverständlich*; *vollständig - unvollständig* etc.) einschätzen müssen. Die Raterurteile bilden dann die Daten für die eigentliche Auswertung. Bei der Merkmalsanalyse werden in der Regel leicht zugängliche sprachliche Merkmale erfaßt, weil nur so die für statistische Zwecke erforderliche Bearbeitung großer Datenmengen möglich ist. Solche Merkmale können rein quantitativer Art sein wie Anzahl oder Länge der Wörter bzw. Sätze, Menge der Korrekturen, Fehler etc.; es können aber auch strukturelle Merkmale der Morphologie, Syntax oder des Textaufbaus sein.

Die so gewonnenen Daten bilden die Grundlage für die eigentliche Auswertung. Hier können unterschiedliche Verfahren angewendet werden. Neben der Text- bzw. Inhaltsanalyse und der Interpretation finden sich häufig mathematisch-statistische Verfahren. So werden beispielsweise einzelne Variablen miteinander korreliert, um den Einfluß der unabhängigen Variablen auf die abhängigen zu ermitteln. Die so gewonnenen Einsichten in den untersuchten Wirklichkeitsausschnitten bedürfen einer abschließenden theoretischen Erklärung. Auf diese Weise tragen die empirisch gewonnenen Daten zum Aufstellen, Bestätigen oder Modifizieren einer Theorie bei.

Für die Untersuchung von Lern- und Entwicklungsprozessen wird dieses Untersuchungsdesign in zweifacher Weise variiert. In der lernpsychologischen Variante werden die Versuchspersonen nach einem ersten Durchgang in bestimmter Weise instruiert oder belehrt. Sie können beispielsweise die Instruktion erhalten, bei der nächsten Schreibaufgabe zunächst ihre Gedanken in Stichworten festzuhalten. Ergeben sich bei den abhängigen Variablen Unterschiede zwischen erstem und zweitem Durchgang, liegt die Erklärung nahe, daß die Unterschiede auf die erfolgte Instruktion zurückgehen. Damit wäre dann ein Faktor des Lernprozesses bestimmt, der seinerseits in eine übergeordnete Theorie einzufügen ist. In der entwicklungspsychologischen Variante werden statt dessen die Merkmale der Versuchspersonen verändert. So können beispielsweise Versuchspersonen unterschiedlichen Alters oder Vorwissens mit derselben Aufgabe betraut werden. Unterschiede bei den abhängigen Variablen gehen dann wahrscheinlich auf unterschiedliche Entwicklungsniveaus zurück.

4.4.3 Einige kritische Anmerkungen zur Methodologie

Das neue Paradigma der Schreibforschung war verschiedentlich Anlaß für kritische Auseinandersetzungen über die Leistungsfähigkeit der unterschiedlichen Methoden. Dabei ist ein Diskussionspunkt aus inhaltlichen und wissenschaftssoziologischen Gründen von besonderer Bedeutung: die Auseinandersetzung zwischen sog. produkt- und prozeßorientierten Ansätzen. Zu den produktorientierten Ansätzen kann man die Arbeiten der traditionellen Didaktik sowie der strukturellen Linguistik zählen, die ihren Untersuchungsgegenstand ausschließlich im Text sehen. Zu den prozeßorientierten Ansätzen kann man die Teile der Schreibforschung rechnen, die ausschließlich die Schreibprozesse zum Untersuchungsgegenstand haben. Diese Dichotomisierung ist an mehreren Stellen beklagt worden. So fordert Moore (1990) beinahe programmatisch „'Process' vs. 'Product' or Down with the Opposition". Bereiter/Scardamalia (1987) schlagen ein integratives Paradigma für die Analyse des Schreibprozesses vor und schließen der mit Hoffnung:

> „The Levels of Inquiry framework, we hope, will make it possible for concerned humanists of a holistic persuasion to see that various methodologies, ranging from naturalistsic observation to esoteric laboratory procedures, can be combinded into cohernet effort to understand how human minds actually accomplish the complete act of writing" (ebd., 51).

McCutchen (1986) votiert in der gleichen Weise gegen eine Verabsolutierung prozeßorientierter Methoden und betrachtet Texte als „Spuren eines vergangenen Prozesses' (ebd., 433). Feilke/Augst (1989, 298) beklagen die starke Prozeßorientierung in der Schreibforschung zu Anfang der 80er Jahre und plädieren ausdrücklich für den Einbezug produktorientierter - und damit auch - linguistischer Ansätze. Wrobel (1995) kritisiert die kognitionspsychologische Sichtweise auf das Schreiben aus einer grundsätzlichen Perspektive. Für ihn impliziert die Sichtweise, Schreiben primär als Problemlöseprozeß aufzufassen, seine spezifisch sprachliche Qualität zu übersehen:

> „Die einseitige Konzeption des Schreibens als Problemlöseverhalten ist insofern schon deshalb inadäquat, weil sie dem Schreiben ein konstitutives Merkmal allgemeinen Sprachverhaltens abspricht. Für dieses ist gerade typisch, daß es weitgehend problemlos verläuft" (ebd., 23).

Auf diesem Hintergrund sollen im folgenden zwei Aspekte der prozeßorientierten Schreibforschung kritisch betrachtet werden: die Schreibaufgaben und die LD-Protokolle.

a) Künstlichkeit der Aufgabenstellung

Das Problem der Aufgabenstellung wird in der Literatur an verschiedener Stelle behandelt[37]. Bereiter/Scardamalia (1982, 7) weisen auf einige Verzerrungen bei Schreibaufgaben hin; sie kommen aber zu dem Schluß, daß es wenig Grund gebe anzunehmen, daß Menschen unter experimentellen Bedingungen ein grundlegend anderes kognitives System einsetzten als unter natürlichen Bedingungen. Es stellt sich daher die Frage, welchen Einfluß die experimentelle Aufgabenstellung auf den Schreibprozeß hat. Es ist sicherlich richtig, daß Menschen im Experiment dasselbe kognitive System wie unter normalen Umständen einsetzen. Aber es kommen aufgrund der äußeren Bedingungen entsprechend andere mentale Prozesse zum Tragen, die möglicherweise zu anderen Ergebnissen führen.

Die Aufgabenstellung (engl.: assignment, task), die von den Versuchspersonen zu erfüllen ist, wird in der Regel unter experimentellen Bedingungen gestellt. Die Versuchspersonen müssen also zu einer vereinbarten Zeit an einem gegebenen Ort die Aufgabe erfüllen, einen bestimmten Text zu verfassen. Das gilt unabhängig davon, ob es sich um einfache Anweisungen für Aufsätze oder um Aufgaben im Kontext von geschickt inszenierten Ereignissen handelt. Der Zweck aller Aufgabenstellungen besteht darin, den Versuchspersonen eine Vorstellung darüber zu vermitteln, über welches Thema sie welche Art von Text mit welcher Zielsetzung verfassen sollen. Damit soll zum einen das Fehlen eines realen Schreibanlasses ausgeglichen und zum anderen ein für alle Versuchspersonen gleicher Anlaß geschaffen werden.

Vergleicht man diese Situation mit dem Aufgabe-Lösungs-Muster (Ehlich/Rehbein 1986), dann zeigen sich interessante Parallelen. Auch im Experiment fehlt es den Versuchspersonen - wie den Schülern beim Aufgaben-Lösen - an einer originären, eigenen Zielsetzung für ihr schriftsprachliches Handeln; diese wird ihnen über die Aufgabenstellung vermittelt und muß von ihnen imaginiert werden. Das erfordert spezifische mentale Prozesse des Vorstellens, des Sich-hinein-Versetzens in einen fiktiven Handlungskontext, der sich von authentischen Schreibanlässen mit realen Zielen unterscheidet. Die Unterschiede liegen u.a. im Umfang der zur Verfügung stehenden Informationen über den Handlungskontext (Adressaten, Vorgeschichte, genaue Zielsetzung des Textes, Konsequenzen etc.) und der Schreibmotivation.

Diese strukturellen Defizite haben zur Folge, daß die Versuchspersonen die Aufgabenstellung selbständig durch eigenes Wissen und eigene Zielsetzungen ergänzen müssen. Denn nur in einem von ihnen als sinnvoll interpretierten Handlungskontext sind Versuchspersonen in der Lage, (schriftsprachlich) zu handeln. Das bedeutet jedoch, daß weder von einer einheitlichen und für alle Versuchspersonen gleichen Aufgabe ausgegangen werden kann, noch davon, daß die Schreibaufgabe bekannt ist, die sich die Versuchsperson stellt. Denn jede Versuchsperson läßt in spezifischer Weise ihr eigenes Wissen und ihre eigenen Motive in die Aufgabenstellung einfließen und verändert sie damit zugleich. Diese Einschätzung wird gestützt durch einen Hinweis von Witte/Cherry (1986, 140), die in einem von ihnen durchgeführten Experiment die Schwierigkeiten einer Versuchsperson damit erklären, daß diese nicht in der Lage ist, sich in die durch die gestellte Aufgabe vorgegebene Situation hineinzuversetzen und in der Folge keinen geeigneten Handlungsrahmen aufbauen bzw. imaginieren kann. Das kann als Indiz dafür gewertet werden, daß hier die Zielsetzung als zentraler Steuerungsmechanismus für (schriftsprachliche) Handlungen fehlt.

---

[37] Für weitere Hinweise vgl. Krings (1992, 50, 65, 83)

Bezogen auf die Logik empirischer Forschung hat das folgende Konsequenzen: Die Annahme, die Aufgabenstellung sei eine unabhängige und damit vom Experiment kontrollierte Variable, stellt sich als problematisch heraus. Denn wenn die Versuchspersonen prinzipiell gezwungen sind, die Aufgabenstellung zu interpretieren, und damit zu verändern, dann kann nicht mehr von einer unabhängigen Variablen gesprochen werden. Denn dann ist die Aufgabenstellung abhängig vom (unkontrollierten) Verständnis der Versuchspersonen. In der weiteren Konsequenz kann man dann auch nicht mehr umstandslos davon ausgehen, daß die als abhängig bestimmten Variablen, d.h. hier insbesondere die Texte, eine Funktion der unabhängigen Variablen sind. Dieses Problem der Künstlichkeit von Aufgabenstellungen und ihren Implikationen für die Textproduktion wird vielfach nicht ausreichend berücksichtigt.

b) Lautes-Denken-Protokolle

Ein besonderes Problem sind die LD-Protokolle[38], die ein wesentliches Analyseinstrumentarium der Schreibforschung bilden. Zu der Künstlichkeit der Aufgabenstellung tritt hier noch ein zweiter Faktor, der unmittelbar in den Schreibprozeß eingreift und daher der kritischen Reflexion bedarf. Ursprünglich stammt die Methode der LD-Protokolle aus der Problemlösepsychologie, die nach Krings (1992, 56) erstmals von Emig (1971) auf Schreibprozesse angewandt wurde[39]. Nach dem anfänglich eher unreflektierten Einsatz für einzelne Fallstudien, haben es Hayes/Flower systematisch für die Entwicklung ihres Schreibmodells auf den Schreibprozeß übertragen.

> Danach ist ein „Protokoll (...) die Beschreibung von Aktivitäten, zeitlich geordnet, an denen ein Subjekt während der Bewältigung einer Aufgabe beteiligt ist." (Hayes/Flower 1980, 4). Hierbei werden „die Personen gebeten, alles laut zu sagen, was sie denken und was ihnen einfällt, während sie die Aufgabe ausführen, unabhängig davon, wie trivial es erscheinen mag" (ebd., Übersetzung MBM).

Die Äußerungen werden mit Hilfe von Ton- oder Videogeräten aufgezeichnet und anschließend verschriftet. Der Zweck der anschließenden Protokollanalyse besteht darin, auf zugrunde liegende kognitive Prozesse bei der Aufgabenbewältigung zu schließen.

> „The psychologist`s task in analyzing a protocol is to take the incomplete record that the protocol provides together with his knowledge of the nature of the task and of human capabilities and to infer from these a model of the underlying psychological processes by which the subject performs the task" (ebd., 9).

Konkret besteht der Analyseprozeß bei Hayes/Flower (1980) aus folgenden Schritten:

- Erheben und Analysieren einer Reihe von Protokollen
- Entwickeln eines tentativen Schreibmodells
- Überprüfen des Modells durch die Anwendung auf *ein* Protokoll von einem Schreiber, „der seinen Schreibprozeß besonders klar kommentiert und identifiziert" (ebd., 10, Herv. MBM). Der Grad der Übereinstimmung zwischen den durch die Protokollanalysen und den durch den Schreiber identifizierten Prozessen stellt einen Test für das Modell dar.

---

38 Baurmann/Ludwig (1990, 20) machen darauf aufmerksam, daß bereits Heinrich von Kleist in seinem vielzitierten Brief *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* (1805/1806) das laute Denken an einem Beispiel illustriert: „Ein solches Reden ist ein wahrhaftes lautes Denken. Die Reihe der Vorstellungen und ihrer Bezeichnungen gehen neben einander fort ..." (Gesammelte Werke, 1961)

39 Für eine ausführliche Darstellung des Lauten-Denkens vgl. Ericsson/Simon 1984; für eine deutschsprachige Darstellung Huber;/Mandel 1982; für eine Zusammenfassung Krings 1992, 47f.

Die Überprüfung besteht aus dem Testen von drei Hypothesen über den Zusammenhang von Protokollen des Lauten-Denkens und dem resultierenden Text mittels Rating-Verfahren. Zu diesem Zweck werden zunächst die einzelnen Segmente nach drei Typen klassifiziert:

- *Metakommentare* über den Schreibprozeß („I´ll just make a list of topics now“, ebd., 21).
- *Aufgaben-orientierte* oder *inhaltliche Aussagen* („That´s not the right word“, ebd.).
- *Interjektionen* wie „Ok“, „Well, let´s see“.(ebd.)

Anhand der kommentierenden Äußerungen wird das Protokoll anschließend in die Phasen Generieren, Strukturieren und Formulieren unterteilt. Die Äußerungen des Schreibers aus dem LD-Protokoll werden verstanden als Verbalisierung seiner eigenen Zielsetzung zu diesem Zeitpunkt; so gilt beispielsweise die Äußerung „And what I´ll do now is simply jot down random thougths“ (ebd., 21) als Indiz dafür, daß der Schreiber sich das Ziel setzt, Ideen zu erzeugen. Anschließend wird dann in einem Rating-Verfahren überprüft, ob die schriftlichen Äußerungen entsprechend den angenommenen Abschnitten aus dem LD-Protokoll ihre Form ändern. So sollen die Rater beispielsweise beurteilen, ob die schriftlichen Äußerungen eine gute Form haben oder Teil einer Notiz sind. Dabei zeigte sich, daß die schriftlichen Äußerungen in den einzelnen Abschnitten den Erwartungen entsprachen, so daß sich beispielsweise im ersten Abschnitt keine wohlformulierten Äußerungen fanden. Allerdings finden sich keine Hinweise darauf, welche sprachlichen Merkmale für die Rater-Urteile verantwortlich sein könnten.

Das soeben illustrierte Verfahren der LD-Protokolle soll unter Erhebungs- und Auswertungsgesichtspunkten kritisch reflektiert werden. Ein zentrales Problem des „Lauten-Denkens“ liegt darin, daß die Schreibprozesse durch die Art der Erhebung erheblich verändert werden[40]. Durch die Verpflichtung zur Verbalisierung werden die verschiedenen daran beteiligten mentalen Prozesse expliziert und verbegrifflicht, die üblicherweise praktisch als Routinen ausgeführt werden. So sucht der Schreiber während des Formulierens ganz praktisch nach einem passenden Ausdruck, macht sich das aber nicht in der Weise bewußt, daß er zu sich selbst sagt, daß er nun formuliert. Durch die Verbalisierung werden also auch die mentalen Prozesse bewußt gemacht, die üblicherweise automatisch oder vorbewußt ablaufen.

Auf diesen Effekt weist auch Gould (1980) hin, wenn er fragt:

> „Werden in Protokollen von den Beteiligten Entscheidungspunkte erwähnt, die, falls sie nicht laut denken müßten, wahrscheinlich überhaupt keine bewußten Entscheidungen wären?“ oder „(...) denken Beteiligte analytischer als üblich und ergeben sich daraus unbekannte Konsequenzen auf den aktuellen Schreibprozeß?“ (Gold, 1980, 125, Übersetzung MBM).

Hayes/Flower weisen an verschiedenen Stellen auf die Probleme hin, die die Beteiligten mit dem Lauten-Denken haben:

> „Selbst mit einer so expliziten Aufforderung [alles, auch noch so Triviales zu sagen, MBM], vergessen sich die Versuchspersonen und schweigen - völlig von der Aufgabe in Anspruch genommen“ (Hayes/Flower 1980, 4, Übersetzung MBM).

Auf diesem Hintergrund ist zu fragen, ob die Verpflichtung zur Verbalisierung nicht dadurch zu einem systematischeren - oder wie Gould sagt - analytischeren Schreiben führt, daß die mit der Verbalisierung verbundene Bewußtmachung ei-

---

40 Boueke et al. (1995) nutzen das Laute-Denken für Untersuchungen zum Erzählerwerb und weisen hier auf ähnliche Bedenken.

nen schnellen Wechsel zwischen einzelnen mentalen Prozessen behindert und so zu einem längeren Verweilen - auch bei einzelnen Schreibphasen - führt. Zu fragen ist ebenso, ob nicht auch die Anwesenheit des bisweilen eingreifenden Versuchsleiters den Schreibprozeß verändert. Denn Schreiben zeichnet sich durch die Abwesenheit von Adressaten aus. Dieses Auf-sich-selbst-Gestelltsein zwingt den Schreiber zu besonderen, die Rezeptionssituation antizipierenden mentalen Prozessen. Die für das Schreiben typische Zerdehnung der Kommunikationssituation wird durch die Anwesenheit eines Versuchsleiters tendenziell aufgehoben, weil er deutlich erkennbar zuhört und immer dann aktiv wird, wenn die Versuchsperson das Laute-Denken einstellt. Mit diesen Auswirkungen auf die mentalen Prozesse setzt sich auch Deffner (1987) kritisch auseinander, der zu der Einschätzung kommt, daß die Verbalisation zu einer Verlangsamung der mentalen Prozesse führt.

Auf ein weiteres Problem weist McCutchen (1986) hin: Den LD-Protokollen bleiben nämlich solche Prozesse verborgen, die nur schwer bewußtseinsfähig sind: „There is reason to believe that the subprocesses of many language tasks may not be available for protocol report“ (ebd., 434). Sie nimmt an, daß das insbesondere für das Verhältnis von Textmuster- und Inhaltswissen gilt, dem beispielsweise in dem Modell von Bereiter/Scardamalia (1987) eine bedeutende Rolle für den heuristischen Effekt bei Schreibexperten zukommt.

Es bleibt daher zu prüfen, welchen Einfluß das Laute-Denken auf den Schreibprozeß selbst nimmt und welche Prozesse es zu erfassen vermag. In diesem Zusammenhang sei der Hinweis erlaubt, daß der Terminus „Lautes-Denken“ unglücklich gewählt zu sein scheint. Er impliziert, daß die eigenen Gedanken relativ problemlos zu verbalisieren seien und präsuppositioniert damit eine Identität von Denken und Sprechen. So wird aber das eigentliche Problem, nämlich die Beeinflussung des Denkens durch das Ver-*laut*-baren selbst, verdeckt.

Die Bemerkungen zur Auswertung betreffen weniger die Erhebung als die Art ihrer Analyse, in der Regel Rating-Verfahren. Differenzierte linguistische Textanalysen sind hier eher die Ausnahme. Ein Grund für die Enthaltsamkeit ist die weitverbreitete Einschätzung, daß die „Produkte (...) wenig oder gar nichts darüber aus(sagen), welche Prozesse ihnen jeweils vorausgegangen sind“ (Krings 1992, 48). Sie findet sich auch bei Bereiter/Scardamalia (1987, 40f), wenn sie feststellen, daß es keinen Beweis für die psychologische Wirksamkeit von sprachlichen Regeln gebe. Ich halte diese These nur für bedingt zutreffend. Denn wenn die Annahme der funktionalen Pragmatik richtig ist, daß ein zwar kompliziertes, aber doch systematisches und vor allem rekonstruierbares Verhältnis von sprachlichen Mitteln und mentalen Prozessen besteht, dann bedeutet das, daß weder die Wahl sprachlicher Mittel beim Schreiben noch ihr Verstehen beim Lesen zufällig sind. Schreiber wie Leser verfügen über ein implizites Wissen über die Angemessenheit sprachlicher Mittel, das anhand der Texte rekonstruiert werden kann.

Auf diesen Zusammenhang von Schreibprozeß und -produkt weisen Witte/Cherry (1986) nachdrücklich hin. Sie zeigen auf der Grundlage der Theorie der Funktionalen Satzperspektive, daß sich Thema-Rhema Strukturen in Texten als Ausdruck mentaler Prozesse beim Schreiben analysieren lassen: „Topikalisierung ist in Wirklichkeit ein Vehikel zur Übersetzung von Entscheidungen bei der Rahmensetzung im Text“ (Witte/Cherry 1986, 143, Übersetzung MBM). Für zwei unterschiedliche Schreibaufgaben (Beschreibung und Argumentation) rekonstruieren sie anhand der Textstruktur (hier: Topikalisierung) das Verständnis der SchreiberInnen von der Aufgabe und zeigen, in welcher Weise Unterschiede in der Themensetzung als Ausdruck unterschiedlicher Aufgabenverständnisse rekonstruiert werden können, die sich in verschiedenen Rahmensetzungen niederschlagen.

Ähnlich argumentiert McCutchen (1986), die für ihre Untersuchung über den Zusammenhang von Textmuster- und Inhaltswissen Kohärenzanalysen durchführt.

4.5 Die Schreibentwicklung

Das zentrale Untersuchungsfeld der Schreibforschung ist die Schreibentwicklung, d.h. die Beschreibung und Erklärung des langen Weges vom Schreibanfänger zum Schreibexperten[41].

4.5.1 Erklärungsdilemma

Dabei ist die Erklärung mit einem sehr grundsätzlichen Dilemma behaftet, und zwar unabhängig von der gewählten Methodologie. Dieses Dilemma hängt unmittelbar mit dem komplexen Verhältnis von schriftlicher Kommunikation und allgemeiner Kognition zusammen. Denn Schreiben und Kognition gehen in zweifacher Hinsicht ein besonderes Wechselverhältnis ein:

a) *Konsequenzen des Schreibens*: Das Schreiben ermöglicht aufgrund der Zerdehnung der Sprechsituation eine andere Form der Äußerungsproduktion. Sie kann wegen der zur Verfügung stehenden Zeit und der daraus resultierenden Möglichkeit, die bisherigen Äußerungen wiederholt zu lesen und auf andere Informationsquellen zurückzugreifen, bewußter und geplanter erfolgen. Schreiben erlaubt so einen leichteren Zugang zu den eigenen Äußerungen und damit eine einfachere Reflexion der eigenen Gedanken. In diesem Sinne sind Texte - wie oben dargelegt - das Werkzeug, das höhere und komplexere Formen des Denkens erst ermöglicht oder zumindest doch erheblich erleichtert (vgl. §3.2.4). Diese komplexeren kognitiven Prozesse sollen hier unter dem Begriff der Bewußtheit zusammengefaßt werden.

b) *Voraussetzungen des Schreibens*: Zugleich sind für das Schreiben, d.h. das Produzieren von Äußerungen in einer zerdehnten Kommunikationssituation, jedoch auch komplexere Denkprozesse als beim Sprechen notwendig. Der Verlust des im Diskurs wirksamen ‚kommunikativen Stützapparates' erfordert eine zumindest teilweise Kompensation oder Ersetzung durch kognitive Verfahren. Während im Diskurs Sprecher und Hörer eine gemeinsame Verantwortung für die Kommunikation tragen, liegt sie für die Textproduktion im wesentlichen beim Schreiber. So ist er für die inhaltliche Auswahl, ihre Strukturierung oder die Schaffung geeigneter Rezeptionsbedingungen für den Leser (Kontextualisierung) verantwortlich. Das erfordert andere kognitive Fertigkeiten als beim Sprechen, nämlich größere Bewußtheit und Planung der eigenen Äußerungen. Man kann also zugespitzt sagen, das Schreiben setzt gerade diejenigen kognitiven Fertigkeiten voraus, die es zugleich fördert: Bewußtheit und Planung.

Diese Bewußtheit des Schreibens einschließlich seiner Teilprozesse kennzeichnet zu wesentlichen Teilen die Unterschiede zwischen der Knowledge-Telling Strategie und der Knowledge-Transforming Strategie bei Bereiter/Scardamalia (1987). Das Erklärungsdilemma besteht nun darin, daß mit dem Fortschreiten der Schreibfertigkeiten gerade diejenigen kognitiven Fertigkeiten - zusammengefaßt als Bewußtheit - gefördert werden, deren Entwicklung ihrerseits Voraussetzung für Fortschritte beim Schreiben ist. Das macht es theoretisch sehr schwierig zu bestimmen, in welchem Verhältnis die beiden Entwicklungsstränge zueinander stehen.

---

41 Eine gute Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes gibt Feilke (1996) Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther/Ludwig (Hgg.) (1996) Bd.2.

Das schwierige Wechselverhältnis wird in der Literatur an verschiedenen Stellen behandelt. Martlew (1983) vergleicht die kognitiven Fertigkeiten von Kindern mit ihren Einsichten in sprachliche Zusammenhänge. Sie zeigt für die Dimensionen Wort, Satz und Text, daß es Kindern schwerfällt, sprachlich-kommunikative Einheiten abstrakt zu erfassen, d.h. von ihrer konkreten Funktion zu abstrahieren. So können sie, ebenso wie nicht-literalisierte Erwachsene, bei Wörtern noch nicht zwischen Zeichen und Bezeichnetem unterscheiden und Sätze noch nicht als abstrakte Propositionen erfassen. Sie kommt zu dem Schluß, „the complex skills and processes and their integration, which have to be developed in writing, may be important implications for cognitive development“ (ebd., 271). Damit betont sie den Effekt, den das Schreiben auf die kognitive Entwicklung hat.

Bonk (1990) setzt sich kritisch mit der bisherigen Forschung zum Verhältnis von sozialer Kognition und Schreibentwicklung auseinander. Am Beispiel der Adressatenbewußtheit verdeutlicht er seinen Einwand, daß zentrale Konzepte nach wie vor unbestimmt seien. So sei unklar, wie die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme zu erfassen sei. In der Folge würde der Einfluß der Adressatenorientierung auf die Schreibfertigkeit überschätzt. Er schlägt statt dessen vor, ein interdependentes Verhältnis von Schreibfertigkeit und sozialer Kognition anzunehmen und zudem nach Textart und Adressaten zu differenzieren. Danach hat die soziale Kognition zwar Einfluß auf alle Schreibaufgaben, ist aber in bestimmten Fällen von größerer Relevanz. Als Beleg für eine solche Position führt er neun empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Schreibfertigkeit und sozialer Kognition, die zu sehr unterschiedlichen, teilweise unvereinbaren Ergebnissen kommen. Danach finden beispielsweise Burleson/Rowan (1985) „no relationship between this supposed measure of social-cognition ability and the quality of narrative essays“, während Kroll (1985) feststellt, „that social-cognitive complexity correlated with literacy/narrative writing (emphasis in anticipation of reader responses) but *not* with expressiv writing (emphasis on the writer) (...), referential writing (...) or persuasive writing (...)“ (ebd., 152, Herv. i. Orig.).

In seinen Schlußfolgerungen kommt Bonk zu der Einschätzung, daß eine umfassende Theorie über das Verhältnis von Schreib- und kognitiver Entwicklung immer noch ein Desiderat sei. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür sei jedoch die Entwicklung valider und reliabler Methoden zur Messung sozialer Kognition und Schreibfertigkeiten. Eine der Ursachen für die Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Schreibfertigkeiten scheinen mir in dem weitgehenden Fehlen linguistischer Analysen von Texten unterschiedlicher Entwicklungsniveaus zu liegen. In vielen Fällen beschränkt sich die Textanalyse auf sprachliche Oberfächenphänomene wie die bei Bonk erwähnten der Satzlänge oder Flüssigkeit. Auf diese Weise lassen sich aber die sprachlichen Strukturen nicht erfassen, die für den Eindruck unterschiedlicher Textqualitäten verantwortlich sind. Infolgedessen kann nicht sichergestellt werden, daß dieselben Texte immer demselben Entwicklungsniveau zugeordnet werden.

Ähnlich wie Bonk argumentieren Webster/Ammon (1994), die bestimmte kognitive Fähigkeiten als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für Schreibfertigkeit betrachten. Ihre Frage zielt auf den Einfluß, den die kognitive Entwicklung auf das Schreiben hat, den umgekehrten Zusammenhang untersuchen sie nicht. Konkret untersuchen sie unter explizitem Bezug auf Piaget, welchen Einfluß die kognitiven Fertigkeiten zur Klassifizierung und Serialisierung von Sachverhalten auf bestimmte Schreibfertigkeiten hat. Mit Hilfe Piaget‘scher Experimente wird zunächst jede Versuchsperson (9 bis 11 Jahre alt) auf einer dreistufigen Kognitionsskala eingestuft. Anschließend werden mit zwei Textaufgaben die Schreibfertigkeiten ermittelt. Die Aufgaben beziehen sich auf bildliche Darstellungen zweier

unterschiedlicher Indianerstämme. Einmal sollen die beiden Stämme in einem Text miteinander verglichen werden (Klassifizierung), das andere Mal soll anhand einer Bildergeschichte ihr Tagesablauf geschildert werden (Serialisierung). Die Bewertung der Texte erfolgt im wesentlichen nach der Anzahl der wiedergegebenen Unterschiede/Gemeinsamkeiten bzw. der temporalen/kausalen Relationen (= dargestellte Ereignisse).

Die statistische Auswertung zeigt hohe Korrelationen für die Zusammenhänge zwischen

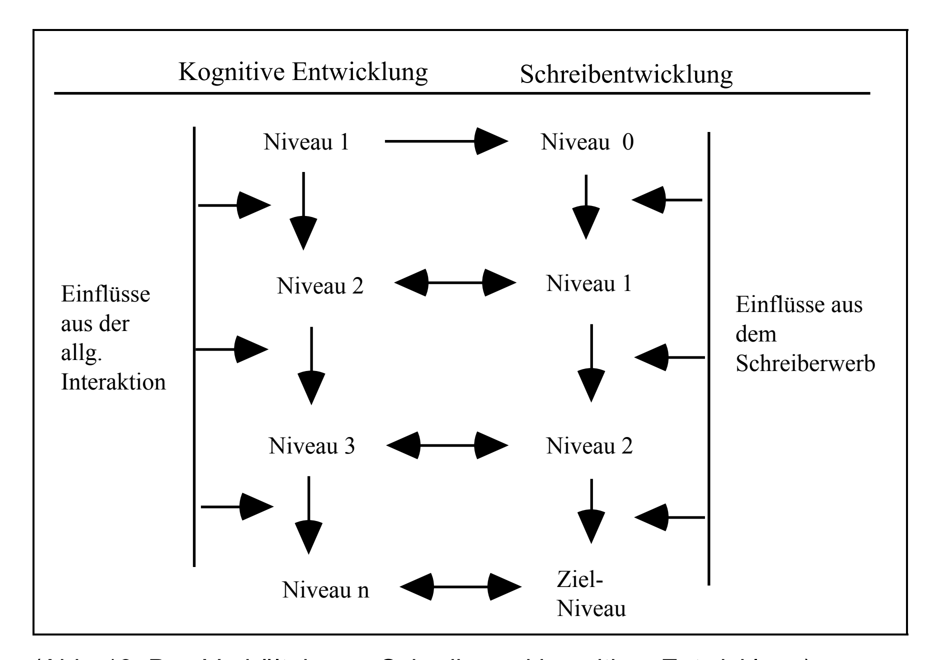
- guter Serialisierungsfähigkeit und guten Schilderungen
- guter Klassifizierungsfähigkeit und guten Vergleichen

und keine Korrelationen für die Zusammenhänge zwischen

- guter Serialisierungsfähigkeit und guten Vergleichen
- guter Klassifizierungsfähigkeit und guten Schilderungen.

Das gleichzeitige Fehlen von Fällen schlechter kognitiver Fähigkeiten bei guten Schreibfertigkeiten bestätigt die These, daß die kognitiven Fertigkeiten eine notwendige, aber nicht-hinreichende Voraussetzung für die Schreibfertigkeiten sind. Das Schreiben bestimmter Textarten erfordert je spezifische kognitive Fertigkeiten als notwendige Voraussetzungen, die aber nicht hinreichend sind für die Bewältigung einer Schreibaufgabe. Hierfür sind zusätzlich schriftspezifische Fertigkeiten notwendig. Ungeklärt bleibt allerdings in solchen Studien, wie die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten erworben werden.

Die geschilderten Untersuchungen legen die Annahme eines interdependenten Verhältnisses von kognitiver und Schreibentwicklung nahe:



(Abb. 13: Das Verhältnis von Schreib- und kognitiver Entwicklung)

Man kann kognitive und Schreibentwicklung als zwei parallel verlaufende Entwicklungsstränge betrachten, die sich sowohl gegenseitig beeinflussen als auch unabhängig voneinander verlaufen. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß zu dem

Zeitpunkt, an dem die Schreibentwicklung beginnt (ca. 5 - 6 Jahre), die kognitive Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Es findet also in jedem Fall, also auch ohne Literalisierung, eine weitere kognitive Entwicklung statt, auch im Bereich der sozialen Kognition. Diese wird getragen von Einflüssen aus den allgemeinen Interaktionszusammenhängen, in die das Kind eingebunden ist. Mit der Literalisierung nimmt nun aber die Schreibentwicklung unweigerlich Einfluß auf die kognitive Entwicklung, die ihrerseits wieder auf die Schreibentwicklung zurückwirkt. Gleichzeitig folgt die Schreibentwicklung aber auch einer eigenen Dynamik, die sich aus der Spezifik des Schreibens bzw. der Schreiberfahrung ergibt. Hierzu gehört der Erwerb schriftsprachlicher Kenntnisse, beispielsweise in Form von Textmustern. Man kann also sagen, daß sich beide Entwicklungsstränge einerseits aus je eigenen Quellen speisen und insofern teilweise unabhängig voneinander sind; andererseits beeinflussen sie sich gegenseitig und sind insofern auch abhängig voneinander.

4.5.2 Prinzipien der Entwicklung

Ein weitere, bislang nicht abschließend beantwortete Frage ist die nach dem Entwicklungsmodus. Ähnlich wie bei der allgemeinen Entwicklung stellt sich auch hier die Frage nach den zugrunde liegenden Prinzipien:

- Verläuft die Entwicklung eher in diskreten Stufen oder aber kontinuierlich, ohne angebbare Grenzen?
- Ist sie altersabhängig?

Insgesamt scheint sich hier die Position durchzusetzen, die Schreibentwicklung als eine schrittweise Ausdifferenzierung der verschiedenen beteiligten Teilfähigkeiten zu betrachten, die sich zu erheblichen Teilen zwischen dem 8. und 16. Lebensjahr vollzieht, wobei sich die Altersangaben auf hoch literalisierte Gesellschaften wie die unsrige beziehen.

Bereiter (1980) nimmt eine weitgehend autonome, jedoch kulturabhängige Entwicklung der Schreibfähigkeit in bestimmten Stufen an, die nicht verbunden ist mit der kognitiven Entwicklung, wie dies beispielsweise Piaget annimmt. Schreibfähigkeit besteht aus einzelnen Teilfertigkeiten wie ‚Flüssigkeit im Niederschreiben und Ideenproduzieren, Beherrschung der Schreibkonventionen, soziale Kognition, Textbewußtsein und reflexives Denken' (vgl. ebd., 82). Wegen der begrenzten Informationsverarbeitungskapazität können Kinder anfangs nicht alle Fertigkeiten gleichzeitig einsetzen. Entwicklung entsteht nun dadurch, daß jede der Fertigkeiten unabhängig, wenn auch simultan ausgebaut wird. Erreicht auf diese Weise eine Teilfertigkeit ein bestimmtes Automatisationsniveau und wird dadurch eine Entlastung der Informationsverarbeitung erreicht, kann eine weitere Fertigkeit hinzutreten. So werden sukzessive immer mehr Teilfertigkeiten in den Schreibprozeß einbezogen, bis schließlich ein Schreiben auf dem Niveau des Knowledge-Transforming möglich ist. Der Integrationsprozeß wird hierarchisch konzipiert: beginnend mit den einfachen Teilfertigkeiten werden zunehmend komplexere einbezogen. So entsteht ein fünfstufiges Entwicklungsmodell (s.u.). Da Bereiter (1980) und Bereiter/Scardamalia (1987) Entwicklung primär als ein Ergebnis von Lernprozessen betrachten, machen sie nur vage Altersangaben, obwohl sie der Meinung sind:

> „The basic developmental process also seems to imagine to have such a strong internal consistency to it that we find it hard to imagine it would not be found in other populations, even tough the age norms might be considerably different" (ebd., 121).

Ortner (1993) fragt angesichts des stetigen Fortschritts der Schreibfähigkeiten, ob es sinnvoll sei anzunehmen, „daß es überhaupt Stufen oder Stadien der Schreibentwicklung gibt“ (ebd., 99). Er legt die Maßstäbe der Kognitionspsychologie für Stufenkonzepte (vgl. o. §3.2.1) an das Modell von Bereiter (1980), das er als zu eindimensional gedacht kritisiert. Ortner sieht Argumente für und wider die Annahme von Stufenkonzepten. Dagegen sprechen der „undramatische Verlauf“ (ebd., 99), das Fehlen einer zwingenden, invarianten Entwicklungssequenz (ebd., 100) und die Möglichkeit der Reversibilität. Für ein Stufenkonzept sprechen vor allem sog. „breakdowns“ in der Entwicklung. Dabei fallen Kinder bei Überforderung auch in solchen Dimensionen wieder auf niedere Stufen zurück, die sie bereits beherrscht haben; wird beispielsweise eine zu schwere Textart verlangt, kommt es vor, daß selbst in der bereits sicher beherrschten Rechtschreibung Probleme auftreten. Nach Ortner lassen sich solche Phänomene nur erklären, wenn die einzelnen Entwicklungsfaktoren ein strukturiertes Ganzes bilden. Die Bestandteile des Schreibens bilden eine Einheit, die sich gemeinsam weiterentwickeln.

Die Siegener Forschergruppe um Augst, Faigel und Feilke sieht die Schreibentwicklung als einen Stufenprozeß, in dem Differenzierungs- und Integrationsprozesse ineinander greifen. Die Reihenfolge der Entwicklung ist bestimmt durch eine „konzentrische (...) Ausweitung der (kommunikativen und kognitiven, MBM) Funktionskreise des lernenden Subjekts“ (Feilke/Augst 1989, 323). Die Ausweitung folgt dabei - und das ist das gegenüber anderen Modelle Neue - entlang der mit dem Schreiben verbundenen Handlungsdimensionen (s.o. §2.5). Die an das Bühler‘sche Kommunikationsmodell angelehnte systematische Konzeption der *expressiven*, *kognitiven*, *sozialen* und *textuellen* Handlungsdimensionen des Schreibens enthält zugleich die Reihenfolge des Erwerbsprozesses. Die Ontogenese folgt somit den strukturell gegebenen Handlungsmöglichkeiten von Texten, indem sie von den einfachen zu den komplexeren fortschreitet:

Kommunikationsbezug	Problemdimension	Norm	Entwicklungsaspekt
Ich	expressive	Aufrichtigkeit	Desymptomatisierung
die Sache	kognitive	Objektivität	Dekotextualisierung
der Text	textuelle	Homogenität	Reflexivierung
der Andere	soziale	sit. Angemessenheit	Kontextualisierung

(Abb. 14: Die Schreibentwicklung nach Feilke/Augst 1989, 314)

Ausgehend von der expressiven, auf das eigene Ich bezogenen Funktion eignet sich das lernende Subjekt die übrigen kommunikativen und kognitiven Funktionen von Texten sukzessive an. Im Rahmen seiner literalen Sozialisation erfährt das Subjekt durch den Einbezug neuer Funktionen immer wieder ein Ungleichgewicht in dem Sinne, daß bislang verwendete Textmuster den neuen Anforderungen nicht genügen. Auf diese Weise werden Äquilibrationsprozesse im Piaget‘schen Sinne ausgelöst (vgl. §3.2.1), die dann auf einer höheren Entwicklungsstufe zu einem neuen Gleichgewicht führen. Allerdings sind diese Prozesse abhängig von den zur

Verfügung stehenden Kommunikationsmitteln; es handelt sich um genuin sprachliche Entwicklungsprozesse. Auf diese Weise werden die Textmuster „zu einem eigenständigen Faktor in der Entwicklung, weil sie (...) eigene Probleme für Kognition und Kommunikation (aufwerfen) und somit über Richtung und Form der notwendigen Äquilibrationen (mitbestimmen)“ (Feilke/Augst 1989, 315). Das Alter spielt hierbei eine untergeordnete Rolle, weil die Schreibfähigkeit keine Funktion des biologischen oder mentalen Alters ist, sondern des Schreibalters (Feilke 1996). Dennoch lassen sich aufgrund der relativ gleichen literalen Erfahrungen in der Schule gewisse Altersspannen angeben, ab wann bestimmte Stufen zu erwarten sind.

4.5.3 Probleme in der Schreibentwicklung

Das Schreiben erfordert, wie mehrfach dargelegt, eine Reihe von kognitiven Fähigkeiten, die zum Zeitpunkt des relativ frühen Beginns der Schreibentwicklung noch nicht ausgebildet sind. Das führt beim Schreiben zu Problemen, die sich im Schreibprozeß wie in den resultierenden Texten niederschlagen. Einige dieser Probleme sollen in Anlehnung an Scardamalia/Bereiter (1986) im folgenden knapp skizziert werden.

a) Textmuster

Schreibanfänger verfügen zwar über ein passives Textmusterwissen, können dieses aber noch nicht aktiv einsetzen. Schreibexperten nutzen Textmuster als Mittel der Kontextualisierung; das Wissen über typische Textelemente steuert den eigenen Schreibprozeß und strukturiert den Text. Schreibanfängern fehlt dieses Wissen noch weitgehend. Im Schreibprozeß zeigt sich das daran, daß sie nicht auf entsprechende Muster zurückgreifen; in den Texten darin, daß selbst einfache Textnormen nicht beachtet werden.

b) Bereitstellen von Inhalten

Während kompetente Schreiber eher mit dem Problem zu tun haben, alle Inhalte im Text unterzubringen, bereitet es Anfängern häufig große Schwierigkeiten, überhaupt genügend Inhalte zu finden, die sie aufschreiben könnten. Ihre Suche ist wenig systematisch, weitgehend assoziativ und sie wird beendet, sobald ihnen nichts mehr einfällt. Ein Metagedächtnis für gezielte Suchprozesse haben sie noch nicht ausgebildet. Das belegt u.a. eine Studie von Fontaine (1988), in der Schüler Briefe an bekannte und unbekannte Adressaten schreiben sollten. Dabei zeigte sich, daß sich jüngere und ältere Schüler vor allem darin unterscheiden, wie sie ihr Wissen einsetzen können. Jüngere Schüler nutzen das ihnen zur Verfügung stehende Wissen deutlich schlechter beim Schreiben als ältere.

c) Formulieren

Kompetente Schreiber verfügen über zahlreiche Routinen beim Formulieren und Niederschreiben, angefangen bei der Motorik über die Orthographie bis hin zu Satzmustern und Phrasen. Diese Routinen auf den unteren Ebenen der Sprachproduktion entlasten die Informationsverarbeitungskapazität für höhere kognitive Prozesse. Am Beispiel der Syntax zeigt sich, daß Anfänger Probleme haben, zwischen syntaktischen Alternativen zu wählen.

d) Planen und Ziele formulieren

Zu den wichtigen Kennzeichen einer ausgebildeten Schreibkompetenz gehört die Fähigkeit, sich selbst Ziele zu setzen und den Text zu planen. Denn Ziele und Pläne bilden die entscheidenden Steuerungsinstanzen während der Handlungsausführung. Schreibanfänger haben große Schwierigkeiten, ihre Texte zu planen

und sich selbst Ziele zu setzen. Im Schreibprozeß zeigt sich das u.a. darin, daß sie unmittelbar mit dem Niederschreiben beginnen, ohne eine Planungsphase einzuschieben. Im Resultat zeigt es sich darin, daß Planungsnotizen eher den Charakter erster Textfassungen haben.

e) Überarbeiten

Das vielleicht wichtigste Merkmal ausgebildeter Schreibfähigkeiten ist die Bedeutung, die dem Überarbeiten zukommt. Das Lesen des bereits produzierten Textes und das Auseinandersetzen mit den eigenen Gedanken machen das Schreiben erst zu einem kognitiven Werkzeug; sie ermöglichen die epistemische, wissenserzeugende Funktion des Schreibens. Schreibanfänger haben große Probleme, ihre Texte zu überarbeiten. Soweit überhaupt Änderungen vorgenommen werden, beziehen sich diese weitgehend auf formale Aspekte. Größere Umarbeitungen, die den propositionalen Gehalt oder die Illokution betreffen, finden sich nicht.

4.5.4 Entwicklungsniveaus

Ein wichtiges Ziel der Schreibforschung ist die Ermittlung einer altersbezogenen Reihenfolge möglicher Entwicklungsniveaus. Die ausgebaute Schreibkompetenz wird nicht sprunghaft oder abrupt erreicht, sondern über mehrere Zwischenschritte. Sie zu kennen, ist nicht nur von theoretischem Interesse für die Forschung, sondern gerade auch von didaktischen Wert für die schulische Praxis. Bei aller notwendigen Relativierung einer solchen Entwicklungsfolge aufgrund der starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen, zeichnet sich in der Forschung die Tendenz zur Annahme einer gewissen, auch altersbezogenen Entwicklungslogik ab. Die verschiedenen Entwicklungsmodelle sehen in der Zeit nach dem Schriftspracherwerb bis zum 16. Lebensjahr einen entscheidenden Abschnitt, dessen Modellierung gewisse Ähnlichkeiten bezüglich der angenommenen Zahl an Entwicklungsschritten, der Altersangaben und der Entwicklungsinhalte erkennen läßt.

a) Bereiter (1980)

Bereiter (1980) sieht - wie oben bereits skizziert - die Entwicklung im wesentlichen als eine Funktion der Ausweitung der Informationsverarbeitungskapazität und der so ermöglichten Lernprozesse. Auf diese Weise ermittelt er ein vier- bzw. fünfstufiges Entwicklungsmodell:

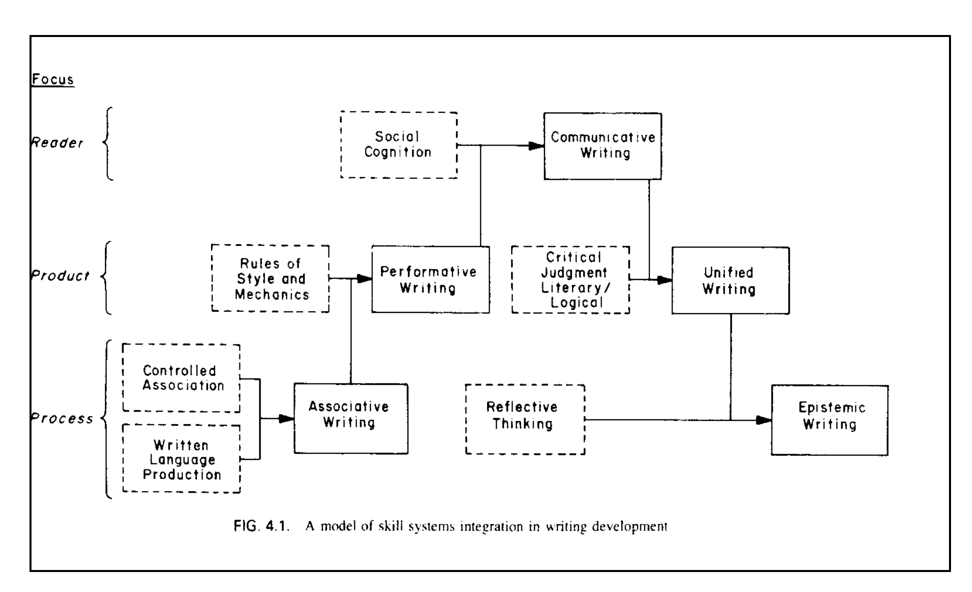


FIG. 4.1. A model of skill systems integration in writing development

(Abb. 15: Die Schreibentwicklung nach Bereiter 1980)

Die Entwicklung beruht im wesentlichen darauf, daß durch Routinebildung die Informationsverarbeitung entlastet wird und so kognitive Kapazitäten freigesetzt werden, die für andere, bislang unberücksichtigte Aufgaben genutzt werden können. Auf diese Weise entstehen zunehmend komplexere Texte. Im einzelnen ergeben sich die folgenden Stufen:

(1) Assoziatives Schreiben (8 - 10 Jahre[42])

Auf der ersten Stufe verbinden sich die Fertigkeiten zum flüssigen Niederschreiben und zur Ideenproduktion zu der Form des assoziativen Schreibens. Es wird ohne weitere Planung aufgeschrieben, was in den Sinn kommt. Auf diese Weise entstehen Texte, denen Kohärenz und Leserbezug weitgehend fehlen.

(1a) Performatives Schreiben (10 - 12 Jahre)

Der nächste Entwicklungsschritt besteht darin, bereits beherrschte Normen der Orthographie, der Interpunktion und des Stils auch in den eigenen Texten zu berücksichtigen. Dabei findet keine weitreichende Neuorganisation des Schreibverhaltens statt, sondern vielmehr eine Integration alter Fertigkeiten in die neue der Textproduktion. In diesem Sinne stellt das performative Schreiben keine echte Entwicklungsstufe dar, sondern eher eine schulisch geförderte Anpassungsleistung.

(2) Kommunikatives Schreiben (ab 12 Jahre)

Mit der nächsten Phase liegt ein wichtiger Entwicklungsschritt vor. Das assoziativ-performative Schreiben wird verbunden mit der sozialen Kognition, d.h. mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. Die Schreiber sind nun in der Lage, während des Schreibens die Rezeptionssituation zu antizipieren und im Text die Sicht des Lesers zu berücksichtigen.

---

[42] Die Altersangaben sind aus unterschiedlichen Angaben im Text erschlossen, da sich keine expliziten Angaben finden.

(3) Umfassendes Schreiben

Die Fähigkeit zum umfassenden Schreiben besteht darin, neben der Leserperspektive auch eigene Ansprüche an den Text zu beachten. Neben die beabsichtigte kommunikative Wirkung treten weitere Ansprüche, die kritisch an den Text herangetragen werden. Hierzu gehört beispielsweise der Anspruch, gewissen stilistischen oder argumentativen Standards zu genügen. Auf diese Weise rückt zunehmend der eigene Text in den Fokus.

(4) Epistemisches Schreiben

Mit dem letzten Schritt wird die höchste Entwicklungsstufe erreicht, nämlich die Fähigkeit zur Wissenserzeugung durch Schreiben. Wenn in der kognitiven Entwicklung die Fähigkeit zum reflexiven Denken ausgebildet ist, dann ermöglicht das Schreiben seine intensive Nutzung. Auf diese Weise wird Schreiben dann zu einem Instrument des Denkens. Das Schreiben entspricht nun dem Modell des Knowledge-Transforming.

b) Ortner (1993)

Ortner (1993) kritisiert das Modell von Bereiter als eindimensional. Er selber geht davon aus, daß sich Schreibentwicklung in drei Dimensionen vollzieht:

A) Egozentrik vs. Intersubjektivität

B) Spontaneität/Distanzlosigkeit vs. Reflexivität/Distanzierung

C) Arbeitsbereich Mikroebene vs. Arbeitsbereich Makroebene/ Berücksichtigung globaler Schemata.

In der Dimension A) geht es um die Überwindung des kindlichen Egozentrismus (Piaget) und den Erwerb der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Mead). Die Dimension B) meint die zunehmende Fähigkeit, Distanz zum eigenen Handeln aufzubauen und an die Stelle spontanen Handelns reflektiertes treten zu lassen. Im Schreibprozeß findet das seinen Ausdruck u.a. darin, wie schnell mit dem Schreiben begonnen wird. Die Dimension C) erfaßt den Textbereich, auf den sich die Schreibhandlungen beziehen; mit zunehmender Schreibkompetenz können immer größere Textabschnitte bearbeitet und berücksichtigt werden: vom Satz bis zum ganzen Text.

Ortner nimmt fünf Entwicklungsstadien an, die gekennzeichnet sind durch je spezifische Kombinationen an Werten für die einzelnen Dimensionen. Anders als bei Bereiter besteht so die Möglichkeit, auch dann Entwicklungsschritte zu verzeichnen, wenn nicht in allen drei Dimensionen gleichermaßen Veränderungen sichtbar werden. Im einzelnen beschreibt Ortner die Entwicklungsstufen wie folgt:

(1) Egozentrismus (8 - 10 Jahre[43])

Egozentrismus	++
Impulsivität	++
Reflexivität	--
Arbeitsschwerpunkt Mikroebene	++
Arbeitsschwerpunkt Makroebene	--

In der Dimension *Egozentrismus* dominiert der Egozentrismus, d.h. die subjektive Sicht des Kindes. In argumentativen Texten dominiert bei den 8jährigen die Sprechhandlung BEWERTEN. Kinder in diesem Stadium hören auf zu schreiben,

43 Die Altersangaben sind aus dem Text erschlossen, da sich keine expliziten Angaben finden.

wenn ihnen nichts mehr einfällt. Der Text als einheitliche Gestalt spielt dabei noch keine Rolle.

In der Dimension *Impulsivität/Reflexivität* dominiert die Impulsivität. Die Kinder versprachlichen unmittelbar ihre Vorstellungen, ohne deren Tauglichkeit für die soziale Welt zu reflektieren. Korrekturen und Revisionen fehlen fast vollständig.

In der Dimension *Mikro/Makroebene* dominiert die Mikroebene. Es wird Satz an Satz gereiht. Erste Ansätze zu komplexen Sprechhandlungen sind jedoch erkennbar.

(2) Normbewußtsein (10 - 16 Jahre)

Egozentrismus	+
Reflexivität	-/0
Arbeitsschwerpunkt Mikroebene	++
Arbeitsschwerpunkt Makroebene	-/0

Anders als Bereiter (1980) und Baurmann/Ludwig (1986) sieht Ortner den Schwerpunkt der weiteren Entwicklung weniger in der zunehmenden Orientierung an Normen[44] als mehr in dem Abbau von Egozentrismus und dem Aufbau von Arbeitsdisziplin, was zu einem überlegteren, weniger spontanen Verhalten führt. Und als Folge davon kommt es zu Normentsprechungen.

In der Dimension *Egozentrismus* besteht die Entwicklung darin, daß sich die Kinder um die Übernahme sozialer Muster bemühen; Hintergrund ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Aus diesem Grund bemühen sich die Kinder nun, auch sprachliche Muster für sich zu nutzen. Allerdings bestehen noch erhebliche Probleme in der sprachlichen Umsetzung.

In der Dimension *Spontaneität/Reflexivität* bilden sich die Voraussetzungen zum Planen. Zwar nimmt die Spontaneität ab, aber es wird noch nicht wirklich geplant. Die Planungsprodukte werden immer noch als Textentwürfe verstanden, nicht als Zwischenprodukte mit eigener Funktion.

In der Dimension *Mikro/Makroebene* verlagert sich der Schwerpunkt in Richtung Makroebene; es werden satzübergreifende Gestaltungen vorgenommen. Allerdings finden sich noch keine echten Kontrollen und Revisionen, weil es den Kindern an entsprechenden Techniken fehlt. Als Beleg führt er an, daß Schüler mehr Falsches erkennen als sie korrigieren.

44 Allerdings ist dann zu fragen, warum er das Stadium ausgerechnet "Normbewußtsein" nennt.

(3 - 5) Reflektierende Planung (ab 16 Jahre)

Stadium	3	4	5
Egozentrismus Perspektivität	+/o -	o/- o/+	-/-- o/+/++
Abbau von Spontaneität	o	o/+	+/++
Reflexivität	+	++	++
Arbeitsschwerpunkt Mikroebene Arbeitsschwerpunkt Makroebene Arbeitsschwerpunkt Text(stück)	++ +	++ ++	++ ++ +/++

Ab dem dritten Stadium kommt es in der Dimension *Egozentrismus* zu einem weiteren Ausbau der sozialen Perspektivität. Die Jugendlichen sind zum kommunikativen Schreiben fähig, auch wenn dieses Stadium nicht von allen Erwachsenen erreicht wird.

In der Dimension *Spontaneität/Reflexivität* nimmt der Umfang der Reflexion zu, die Spontaneität ab, auch wenn sich die Reflexion zunächst nur auf kleinere Texteinheiten beschränkt. Auf der Mikroebene schlägt sich das in einem Bemühen um Annäherung an soziale Standards (Textmuster) nieder, was beispielsweise bei Studenten zu dem Phänomen von Hyperkorrektheit (betont schriftlich) führt.

In der Dimension *Mikro/Makroebene* zeigt sich als deutlichste Veränderung die Fähigkeit zum reflektierten Planen. Das wirkt kognitiv entlastend, hat eine heuristisch-epistemische Funktion und dient der Arbeitsökonomie. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit zur Problemisolierung. Der letzte Entwicklungsschritt ist nach Ortner also vollzogen, wenn die Reflexivität alle Bereiche des Textes und des Schreibens erfaßt hat.

c) Siegener Forschergruppe (1986 - 1996)

Die Siegener Gruppe um Augst, Faigel und Feilke sieht, wie oben skizziert, die Schreibentwicklung als einen Lernprozeß, den das Individuum in der aktiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen, strukturell gegebenen Handlungsmöglichkeiten von Texten vollzieht. Sie sehen hierin einen genuin sprachlichen Lernprozeß, der theoretisch unabhängig von entwicklungspsychologischen Faktoren modellierbar ist, auch wenn er empirisch immer in Abhängigkeit von der umgebenden literalen Gesellschaft stattfindet.

> „Die Entfaltung der textorientierten Schreibfähigkeiten folgt der Entwicklung allgemeiner entwicklungspsychologischer Parameter, ohne dadurch determiniert zu sein (...); sie kann sogar bestimmte Formen kognitiver und sozial-kognitiver Entwicklung (...) entscheidend fördern“ (Feilke 1996, 1185).

Die Schreibentwicklung in diesem Sinne ist kein autonomer Reifungsprozeß, sondern eine Funktion des sich durch Lernprozesse ausweitenden Wissens über kommunikative Handlungsformen (Sprach- und Kommunikationswissen) und Sachverhalte der nicht-sprachlichen Wirklichkeit (Weltwissen). Seine Ausweitung schafft zunehmend neue Möglichkeiten, kommunikative Handlungen zu realisieren. Dabei spielt die schriftliche Kommunikation im Bereich der analytischen Entwicklung eine Vorreiterrolle, „weil sie im Textproduktionsprozeß selbst stärker stimulierend auf die gedankliche Durchdringung des inhaltlichen Problemfelds einwirkt“ (Augst/Faigel 1986, 183).

In den Texten dokumentiert sich die Entwicklung als eine sich ausweitende Struktur- und Kohärenzbildung, so daß aus anfänglichen Assoziationsketten zunehmend strukturierte und kohärente Texte werden. Die Entwicklung hat ihren

Ausgangspunkt bei der Lexik, schreitet fort über die Syntax einzelner Sätze und die Verknüpfung von Satzfolgen, um schließlich den gesamten Text zu erfassen. Für den gesondert betrachteten syntaktischen Bereich gibt die Siegener Gruppe drei Entwicklungstendenzen an:

- „Mit steigendem Alter der Schreiber ist ein deutlicher Trend zur Syntaktisierung von Bedeutung festzustellen. Immer mehr semantische Information wird im gleichen Satz aufeinander bezogen und die Satzlänge steigt deshalb kontinuierlich.
- Eine deutliche funktionale Differenzierung der syntaktischen Mittel und eine Steigerung der syntaktischen Einbettungstiefe in verschiedenen Stufen ist zu beobachten. Es gibt eine Entwicklung von der Satz-Koordination über die Subordination zur Integration auf der Phrasenebene.
- Die syntaktischen Fähigkeiten werden zunehmend pragmatisch angepaßt gehandhabt. Ebenso ist eine Entwicklung von der syntaktisch expliziten Verknüpfung von Einzelpropositionen zur Fähigkeit einer textgesteuerten Aktivierung von Schemata nachweisbar. Eine Entwicklung von der syntaktischen Konnexion und Kohäsion zur semantischen und pragmatischen Kohärenz ist nachweisbar.“ (Feilke 1996, 1182)

Feilke weist in diesem Zusammenhang explizit darauf hin, daß sich die syntaktische Entwicklung nicht unbedingt in einer immer komplexeren Syntax niederschlagen muß. Ab einem bestimmten Entwicklungsniveau nimmt die Komplexität vielmehr ab, weil aufgrund des antizipierten Leserwissens Kohärenz über erwartete Inferenzleistungen hergestellt wird.

Für den Textbereich geben die Siegener Forscher dann Entwicklungsstufen an, die sich an den vier Handlungsdimensionen des Textes orientieren. In den Texten dokumentieren sie sich in Form unterschiedlicher „Textordnungsmuster“ (Feilke/Augst 1989, 317 ff), unter Handlungsgesichtspunkten können sie als Kohärenzprinzipien beschrieben werden (Feilke 1996, 1185 ff):

(1) Erlebnisorientierte Kontiguität (8 - 12 Jahre)[45]

Die erste Stufe ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an der eigenen Erlebnisperspektive. Die Schreiber folgen der Logik der dargestellten Erlebniseinheiten und geben so ihrem Text eine erste Struktur, die aber noch keine ausreichende Kohärenz schafft. In argumentativen Texten zeigt sie sich in einem linearentwickelnden Textmuster, das Argumentationsbrüche enthält; bei Erzählungen dominiert die eigene Erlebnisperspektive die Erwartungen des Textmusters.

(2) Sachlogische Ordnung (10 - 15 Jahre)

In der zweiten Stufe findet eine zunehmende Hinwendung zum dargestellten Sachverhalt statt. Die eigene Perspektive wird ergänzt um sachlogische Aspekte, die für die Textstrukturierung genutzt werden. Die Logik der Sache verleiht dem Text seine Kohärenz, was sich niederschlägt in formal-systematischen Textordnungsmustern.

(3) Formale Ordnung (ab 15 Jahre)

Erst ab der späten Adoleszenz ist es den Schreibern möglich, ihre Texte an formalen Textmustern zu orientieren. Bis zu dieser Stufe haben sie erhebliche Probleme, sich von der eigenen Perspektive und der Sache zu lösen, um beispielsweise Sachverhalte entsprechend einer Argumentations- oder Erzählstruktur zu organisieren.

---

45 Die Altersangaben dienen als grobe Orientierungshilfen.

(4) Dialogische Ordnung (ab 15 Jahre)

Das Erreichen der letzten Stufe ist noch stärker als die übrigen an das Erfordernis geknüpft, entsprechende Texte zu erstellen. Auf dieser Stufe erst gelingt eine explizite Orientierung am Leser, die sich niederschlägt in entsprechenden dialogischen Textelementen wie Adressierung, Strukturierungshilfen, Grußformeln etc.

d) Resümee

Damit sind drei zentrale Konzepte zur Schreibentwicklung vorgestellt. Nicht näher eingegangen werden kann an dieser Stelle auf zwei stärker didaktisch ausgerichtete Entwicklungsmodelle, nämlich die von Baurmann/Ludwig (1986 & 1990) und von Sanner (1979). Wie lassen sich nun diese drei Entwicklungsmodelle aufeinander beziehen? Ein Vergleich ergibt einige wichtige Gemeinsamkeiten, aber auch erhebliche Unterschiede in der Modellierung der Schreibentwicklung. Übereinstimmung besteht weitgehend über Anfang und Höhepunkt der Entwicklung. Den Beginn sehen alle zitierten Modelle bei einem Alter von etwa acht Jahren, d.h. für unseren Kulturkreis etwa zu dem Zeitpunkt, von dem an Kinder den Schriftspracherwerb soweit abgeschlossen haben, daß sie Äußerungen einigermaßen flüssig niederschreiben können. Übereinstimmung besteht auch noch über die Inhalte der anfänglichen Schreibfähigkeit. Die erste Schreibphase wird übereinstimmend als assoziativ, egozentrisch und erlebnisorientiert bezeichnet. Kinder dieses Entwicklungsniveaus schreiben aus ihrer Perspektive das, was sie berührt, so auf, wie es ihnen in den Sinn kommt. Oder anders ausgedrückt, der entstehende Text wird weder geplant noch mit Blick auf den Leser oder den dargestellten Sachverhalt geschrieben. Diese Schreibhaltung dauert etwa bis zum 10./12. Lebensjahr. Hier enden vorerst die Gemeinsamkeiten, um dann später beim Höhepunkt der Schreibentwicklung wieder aufzutauchen.

Ähnlich wie beim Entwicklungsbeginn besteht auch über den Höhepunkt weitgehende Übereinstimmung. Die Altersangaben sind hier zwar vage, aber es läßt sich erkennen, daß der Höhepunkt - wenn überhaupt - erst nach der Adoleszenz erreicht wird. Voraussetzung ist jedoch, daß eine entsprechende Notwendigkeit zur Ausbildung dieses Schreibniveaus gegeben ist. Kennzeichnend für diese Phase ist eine umfassende Kompetenz, die es erlaubt, alle Aspekte des Schreibens zu realisieren. Der Schreibprozeß erfolgt maximal geplant, bewußt und reflektiert. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, alle potentiell gegebenen Handlungsmöglichkeiten von Texten auszuschöpfen. Die so entstehenden Texte sind, entsprechend ihrer jeweiligen Zielsetzung, durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Sie berücksichtigen die Rezeptionssituation inhaltlich, d.h. nicht nur an der sprachlichen Oberfläche.
- Sie strukturieren die dargestellten Sachverhalte entsprechend den beabsichtigten Zielen und der Sachlogik.
- Sie lassen eigene Perspektiven einfließen.
- Sie können der Neustrukturierung des eigenen Wissens dienen.
- Sie orientieren sich an Textmustern.

Ein definiertes Ende der Schreibentwicklung wird ebenfalls übereinstimmend nicht angenommen; die Schreibentwicklung gilt als ein prinzipiell offener Prozeß.

Erhebliche Unterschiede zeigen sich dagegen in den Annahmen über die dazwischen liegenden Schritte. Die Gemeinsamkeiten beschränken sich hier auf die Altersspanne, die zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr liegt, und die Annahme einer schrittweisen, nicht-sprunghaften Entwicklung. Differenzen bestehen sowohl bezüglich der erworbenen Fähigkeiten als auch bezüglich ihrer Reihenfolge. Während Bereiter den zweiten inhaltlichen Entwicklungsschritt in der Realisierung

kommunikativer Texte sieht, hält die Siegener Gruppe das Herstellen dialogischer Ordnung für den letzten Schritt. Ähnliche Differenzen zeigen sich auch in der Einschätzung, wann eine Orientierung an Normen und Textmustern einsetzt; während Bereiter und Ortner einen relativ frühen Zeitpunkt ansetzen, gehen die Siegener auch hier von einer deutlich späteren Entwicklung aus. Des weiteren sind die Kategorien, unter denen die Entwicklung betrachtet wird, aufgrund der Zugehörigkeit zu verschiedenen Fachdisziplinen teilweise sehr unterschiedlich. Während bei Bereiter prozeßorientierte und kognitive Kategorien vorherrschen und bei der Siegener Gruppe textbezogene dominieren, bemüht sich Ortner in seinem mehrdimensionalen Modell um eine gewisse Integration. Es soll an dieser Stelle jedoch nicht der Versuch einer Zusammenführung der Modelle unternommen werden. Im Anschluß an die Darstellung der eigenen Untersuchung werde ich versuchen, Schreibentwicklung handlungstheoretisch zu erfassen.

Die Ursachen für diesen unbefriedigenden Zustand liegen nach meiner Einschätzung in der nach wie vor nur lückenhaft untersuchten Gesamtentwicklung. Trotz der zahlreichen Detailuntersuchungen fehlt es an einer systematischen Erforschung des Entwicklungsverlaufs, bei der alle Faktoren des Schreibens gleichermaßen berücksichtigt werden. Dazu gehören Prozeßfaktoren ebenso wie die Schreibprodukte. Zwei Desiderata scheinen von besonderem Gewicht: Für den fortgeschrittenen Schreiberwerb, d.h. für die Zeit nach der Grundschule bzw. ab der frühen Adoleszenz, liegen nur sehr wenige Untersuchungen vor. Hieraus erklären sich zu einem gewissen Teil die starken Abweichungen in den Modellen für diesen Entwicklungsabschnitt. Das zweite Desiderat liegt darin, daß es bisher nur sehr wenige Untersuchungen über die Aneignung einzelner Textarten gibt. Das scheint angesichtes der Tatsache besonders gravierend, „daß die mit der Altersvariable erklärbaren Entwicklungen (...) ebenfalls durch die Textsortenvariable erklärbar (sind)“ (Feilke 1996, 1182f). Ganz offensichtlich stellt sich das erreichte Schreibniveau während der Entwicklung in Abhängigkeit von der Textart sehr unterschiedlich dar.

Verantwortlich für diese Forschungssituation ist m.E. die starke Prozeßorientierung der Schreibforschung in den 80er Jahren. Dadurch wurde der Text als Analyseinstrument, beispielsweise in Form von Textvergleichen auf der Altersachse, ebenso diskreditiert wie die beim Schreiben beteiligten Wissensbestände, insbesondere in Form des sprachlichen Wissens (vgl. hierzu auch Feilke/Augst 1989, 298). Daher erscheint es notwendig, in diesem Bereich verstärkte Anstrengungen zu unternehmen.

4.6 Entwicklung der Instruktionsfähigkeit

Zur Entwicklung der schriftlichen Instruktionsfähigkeit liegen meines Wissens bislang keine Untersuchungen vor. Sie ist jedoch Gegenstand didaktischer Überlegungen und verschiedentlich in ihrer mündlichen Variante untersucht worden. Die relevanten Aspekte sollen hier knapp skizziert werden.

Das Verfassen von Bedienungsanleitungen gehört bereits am Ende der Grundschulzeit, meist ab der vierten Klasse, zu den vorgesehenen Schreibaufgaben. So schlägt Eichler (1992) in seinem „Curriculum der pragmatischen Textsorten“ (ebd., 159) für den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I ein Fortschreiten von der einfacheren ‚Beschreibung‘ (eines Gerätes oder Vorgangs) zur schwierigeren ‚Gebrauchsanweisung‘ vor, etwa am Beispiel von Bastelanleitungen (vgl. ebd., 170). Ähnlich äußert sich Bartnitzky (1987), der zu den ‚informierenden und dokumentierenden Schreibsituationen‘ das Verfassen von ‚Gebrauchsanweisungen‘ vorschlägt (ebd., 66). Auch die Richtlinien Sprache für

die Grundschule des Landes Nordrhein Westfalen sehen in den Klassen 3 und 4 ‚informierende, dokumentierende und anregende Textarten' vor. Rohwold/Steinert (1986) sehen in instruierenden Texten eine Vorbereitung zum leserbezogenen Schreiben. Bastel- und Spielanleitungen sowie Rezepte „sind (...) in jeder Weise geeignet, die Schwierigkeiten (der Leserorientierung, MBM) schrittweise (...) auszuräumen" (ebd., 35). Sie begründen das mit der durch die auszuführende Aktion klar vorgegebene Handlungsstruktur sowie mit der Möglichkeit, die Angemessenheit des Texts experimentell in der Klasse zu überprüfen.

Zur Entwicklung der mündlichen Instruktionsfähigkeit liegen mit Muckenhaupt (1976), Weber (1982, 1987, 1989) und Klann-Delius et al. (1985) drei Untersuchungen vor, wobei sich erstere im wesentlichen auf eine Bestandsaufnahme für das Grundschulalter beschränkt. Weber untersucht in ihrer Arbeit, wie Kinder im Alter zwischen 10 und 16 Jahren lernen, eine bestimmte handwerkliche Tätigkeit (Töpfern mit Ton) einem Gleichaltrigen sprachlich zu vermitteln (zum Untersuchungsdesign vgl. u. §6.2). Die aufgezeichneten und transkribierten Diskurse analysiert sie mit lexikalischen, syntaktischen und sprechhandlungsbezogenen Kategorien auf Unterschiede in der Instruktionshaltung. Dabei ist das Alter neben dem Geschlecht und der Schichtzugehörigkeit nur eine Variable. Bezogen auf die Entwicklung stellt sie eine deutliche Zunahme der Instruktionsfähigkeit zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr fest, wobei die größte Steigerungsrate zwischen dem 10. und 13. Lebensjahr zu verzeichnen ist. Des weiteren ist zu erkennen, daß die Durchschnittsleistungen mit zunehmender Komplexität der darzustellenden Handlungen abnehmen. Schicht- bzw. geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich weitgehend nicht nachweisen.

Klann-Delius et al. (1985) untersuchen die Entwicklung der Instruktionsfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen. Sie wählen die Instruktion als Diskurstyp deshalb, weil hier die Aktivierung und Vermittlung von Wissen eingebunden ist in einen sinnvollen Handlungszusammenhang des gemeinsamen Spiels. Sie erwarten daher, daß sich in den Daten der Zusammenhang von Kognition und Interaktion besonders deutlich dokumentiert. Gegenstand der Untersuchung sind Erklärungen für ein bekanntes Gesellschaftsspiel, die Personen unterschiedlichen Alters jeweils einer anderen in einer Spielsituation zu geben hatten. Variiert wurde insbesondere das Alter der Versuchspersonen: das Alter der Instrukteure (Erklärende) wurde variiert, um die kognitive Dimension zu erfassen, und das Alter der Adressaten, um die sozial-kognitive Dimension zu erfassen. Das Untersuchungsdesign sah so aus, daß in drei Erhebungen diese Variablen verändert wurden. In Erhebung (1) erklärten je zehn 5-, 8-, 11-jährige Kinder und zehn Erwachsene einem Fünfjährigen das Malefizspiel. In Erhebung (2) erklärten sie dann einem Erwachsenen das Spiel. In der Erhebung (3) wurde die Spielerklärung dann, mit Ausnahme der Fünfjährigen, in einer abstrakten Situation einem erwachsenen Interviewer gegeben.

Die mit Videotechnik aufgezeichneten und transkribierten Diskurse wurden mittels quantitativer und qualitativer Verfahren analysiert. Die wichtigsten Ergebnisse der quantitativen Auswertung sind:

- Es gibt zwei Instruktionstypen: Voraberklärungen, die vor dem Spiel erfolgen, und Verlaufserklärungen, die während des Spiels gegeben werden.
- Die meisten Informationen werden während des Spiels übermittelt. Voraberklärungen spielen nur eine untergeordnete Rolle.
- Die übermittelte Information bleibt immer unvollständig, d.h., die maximal mögliche Informationsmenge wird in keinem Fall realisiert.
- Die Instruktionen weisen eine gegenüber schriftlichen Spielanleitungen abweichende Struktur auf. Sie orientieren sich nicht an abstrakten Zusammenhängen

(„Der Spielgedanke ist ...“), sondern an konkreten Handlungen wie dem Spielaufbau bzw. möglichen Spielsequenzen.

- Die Komplexität der Instruktion steigt mit dem Alter der Instruierenden. Der Gebrauch sequentieller, systematisch aufgebauter Instruktionen nimmt zu.
- Die Komplexität und Vollständigkeit der Instruktionen verbessern sich bei allen Altersgruppen gegenüber erwachsenen Adressaten. Dabei spielt auch dessen respondierendes Verhalten eine Rolle.
- Der Interaktion kommt für die Entfaltung der kognitiven wie der sozial-kognitiven Fähigkeiten eine zentrale Bedeutung zu. Einige Erklärungsformen finden sich nur unter bestimmten Interaktionsbedingungen.

Die wichtigsten Ergebnisse der qualitativen Auswertung sind:

- Veränderte Kommunikationsbedingungen (Spielerklärung mit bzw. ohne Spielmaterial) führen nicht automatisch zu anderen Instruktionsformen. Eine stärkere Verbalisierung in der abstrakten Situation ist nicht festzustellen.
- Bei Verständigungsproblemen verzichten die Beteiligten in der Regel auf eine vollständige Klärung und setzen statt dessen darauf, daß sich die Probleme im weiteren Handlungsverlauf selber klären (pragmatisches Verständigungskriterium).

Die Untersuchungen bestätigen damit den großen Einfluß, den der unmittelbare Handlungskontext auf den Kommunikationsverlauf hat. Er wirkt sich unabhängig vom Entwicklungsstand der Sprecher auf die Art der Instruktion aus, erkennbar beispielsweise in der deutlichen Anpassung der Komplexität der eigenen Äußerungen an das Alter der Adressaten. Deutlich wird die Bedeutung des Handlungskontextes aber auch für die Entfaltung kognitiver Fähigkeiten, die angewiesen ist auf interaktive Stützung.

II Die Untersuchung

5. Die Handlung „Zeitmessen“ als einfache Handlung

In der vorliegenden Untersuchung geht es um Uhren, für die die Versuchspersonen eine Bedienungsanleitung zu schreiben hatten. Bevor die Anleitungen analysiert werden, sollen in einem ersten Schritt die Uhr und die mit ihr möglichen Handlungen genauer beschrieben werden. Uhren sind keine beliebigen Gegenstände, sondern spezialisierte Werkzeuge der Zeitmessung[46]. Es sind Instrumente oder Werkzeuge, die für die Handlung „Zeitmessen“ benötigt werden.

Die Analyse der schriftlichen Anleitungen macht es erforderlich, zwischen verschiedenen Tätigkeiten und Handlungen zu unterscheiden. Auf der ersten Stufe haben wir es mit der Handlung „Zeitmessen“ zu tun. Hierbei handelt es sich um eine einfache Handlung, die mit Hilfe der Uhr realisiert wird. Sie wird im folgenden Kapitel 5.2 behandelt. Auf einer zweiten Stufe haben wir es mit der Instruktion des Zeitmessens zu tun. Das ist eine Tätigkeit der Wissensvermittlung, bei der ein Wissender einem Nicht-Wissenden sein praktisches Wissen, hier über das Zeitmessen mit Hilfe einer Uhr, weitergibt. Im Idealfall ist die Instruktion durch einen gemeinsamen Sprechzeitraum der Beteiligten und das Vorhandensein des Werkzeugs (Uhr) gekennzeichnet. Die Instruktion selbst wird in Kapitel 6 als eigene Handlung analysiert. Auf einer dritten Stufe schließlich ist die schriftliche Anleitung angesiedelt, die gegenüber der mündlichen Instruktion durch die Zerdehnung der gemeinsamen Sprechsituation gekennzeichnet ist. Sie ist Gegenstand des Kapitels 7. Und die Entwicklung der Fertigkeit, eine Anleitung zu schreiben, wird schließlich in den Kapiteln 8 - 10 behandelt.

5.1 Die Uhr

Im folgenden soll zunächst die grundlegende Handlung des Zeitmessens beschrieben werden. Dabei geht es um die Fragen,

- was eine „Uhr“ ist,
- was unter der Handlung „Zeitmessen“ zu verstehen ist,
- in welchem Verhältnis das Werkzeug „Uhr“ zur Handlung „Zeitmessen“ steht und
- wie die Struktur der Handlung „Zeitmessen“ mittels der vorliegenden Uhr aussieht.

Das Werkzeug „Uhr“ ist ein Instrument, das der Bestimmung der Zeit dient. Grundsätzlich können zwei Typen der Zeitmessung unterschieden werden; das Große Taschenlexikon von Meyers (1983) vermerkt unter dem Stichwort „Zeitmessung“ einerseits den ‚Vergleich einer Zeitspanne mit einer Zeiteinheit‘ und andererseits ‚die genaue Registrierung von bestimmten Zeitpunkten‘. Den ersten Typ bezeichnet man danach auch als Zeitnahme, ein Verfahren, um beispielsweise ‚in den meßbaren Sportarten die von einzelnen Teilnehmern benötigte Zeit festzustel-

---

46 Im deutschen Wörterbuch von Paul (1981) findet sich kein Eintrag, der sich mit dem Zeitmessen befaßt. In Wahrigs Deutsches Wörterbuch (1980) findet sich „Zeit abnehmen“ als „Zeit stoppen“, „Zeitmesser“ als „Uhr“ sowie „Zeitnehmer“ als „Kampfrichter, der die Zeit stoppt“.

len‘ (ebd.). Diesem Zweck dienen im allgemeinen die sog. Stoppuhren (Kurzzeitmesser). Der zweite Typ betrifft im Alltag im wesentlichen das Bestimmen der aktuellen Uhr- oder Tageszeit; diesem Zweck dienen üblicherweise die Uhren i.e.S., beispielsweise in Form von Armband,- Taschen- oder Wanduhren, aber auch die Sonnenuhren. In den verschiedenen technischen und wissenschaftlichen Disziplinen existieren zahlreiche weitere Instrumente der Zeitmessung, die dem jeweiligen Meßzweck, insbesondere in bezug auf die Exaktheit, angepaßt sind, beispielsweise Hochgeschwindigkeitskameras zur Analyse von Bewegungsabläufen. Die der Untersuchung zugrunde gelegte Uhr ermöglicht beide Formen der Zeitmessung in digitaler Darstellungsweise. (Für eine Erläuterung der Bedienungsweise s.u. §5.2.3.)

Verallgemeinernd kann man sagen, daß Uhren dem generellen Zweck dienen, Zeitpunkte zu bestimmen bzw. Zeitspannen zu vergleichen. Sie enthalten in materialisierter Form das historisch-gesellschaftliche Wissen über Verfahren der Zeitmessung, das der Oberfläche der Uhren nicht mehr unmittelbar zu entnehmen ist. (Für eine historische Darstellung vgl. beispielsweise Düsberg, K.J. (1980) Zur Messung von Raum und Zeit. Meisenheim).

5.2 Die Handlung „Zeitmessen“

Eine Zeit messen zu können (anstatt zu schätzen), setzt die Fähigkeit zur Bedienung einer Uhr voraus. Oder anders ausgedrückt: eine Uhr zu bedienen bedeutet, eine Zeit messen zu können. Uhrbedienung und Zeitmessung sind über eine Mittel-Zweck-Beziehung eng miteinander verkoppelt; in der Regel mißt man eine Zeit, indem man eine Uhr bedient. Die Handlung des Zeitmessens erlernen Kinder in der Regel erst nach Abschluß des primären Spracherwerbs, etwa zur Zeit der Einschulung. Das ist ein erster Hinweis darauf, daß es sich hierbei um eine komplizierte Handlung handelt, die eines eigenen Lernprozesses bedarf. Das Zeitmessen mit Hilfe einer Uhr ist eine strukturierte Tätigkeit, in die die eigenen Ziele ebenso eingehen wie die technischen Bedingungen der Uhr. Die genaue Handlungsstruktur des Zeitmessens soll im weiteren analysiert werden.

5.2.1 Die Handlungselemente

Das Zeitmessen[47] ist eine Handlung, die im Alltag üblicherweise von einem Aktanten alleine und innerhalb einer übergeordneten Tätigkeit ausgeführt wird. Zum Einhalten von Verabredungen und sonstigen Verpflichtungen ist die Kenntnis der jeweiligen Tageszeit in unserer Kultur von Bedeutung; zu diesem Zweck liest jeder von uns unzählige Male am Tag die Uhrzeit durch einen Blick auf eine Uhr ab; nicht zuletzt aus diesem Grund sind Uhren allgegenwärtig. Andere alltägliche Verrichtungen wie Kochen oder sportliche Aktivitäten verlangen die mehr oder weniger genaue Bestimmung von Zeitspannen; hierfür bedienen wir uns der verschiedenen Formen von Stoppuhren. Man kann daher sagen, daß das Zeitmessen in unserer Gesellschaft eine bedeutsame Fertigkeit darstellt.

Die theoretische Bestimmung von Handlungsstrukturen und ihren Elementen ist - wie Rehbein (1977, 240 ff) zeigt - kein triviales Problem. In der Handlungstheorie finden sich sowohl Versuche, aus den umfassenden Handlungen immer kleinere Akte abzuleiten, als auch solche, komplexe Handlungen aus sog. Basisakten zu konstruieren. In beiden Fällen ergibt sich das Problem, das Verhältnis

---

[47] Zeitmessen ist hier als Oberbegriff zu verstehen für das Bestimmen eines Zeitpunktes und einer Zeitspanne.

von sog. Basisakten und komplexen Handlungen zu bestimmen. So kann man zwar sagen, daß durch das Drücken einer Taste eine Stoppuhr in Gang gesetzt wird. Gleichzeitig können dadurch aber auch völlig andere Handlungen realisiert werden, etwa eine Schreibmaschine bedient oder ein Lichtschalter betätigt werden. Auf der anderen Seite kann die Stoppuhr auch auf andere Weise in Gang gesetzt werden, etwa indem die Starttaste auf einen festen Untergrund gedrückt wird. Auf diese Weise ist es also nicht möglich, das Verhältnis von Handlungen und ihren Elementen zu bestimmen. Denn je kleiner die Basiseinheiten gewählt werden, desto unspezifischer ist ihr Verhältnis zur übergeordneten Handlung.

Rehbein schlägt statt dessen vor, von den Handlungsmustern (vgl. §2.3) und ihren Zwecken auszugehen und sog. Kataloge von Basishandlungen zu rekonstruieren (ebd., 149).

> Denn Handelnde „verfügen als Mitglieder einer Gesellschaft jeweils über ein *Handlungswissen* insofern, als sie über bestimmte grundlegende Handlungen verfügen, um die sich sog. Kataloge von Teilhandlungen gruppieren“ (ebd., S. 249).

Basishandlungen sind also ein abstraktes Repertoire von kleineren Handlungselementen, mit deren Hilfe in spezifisch gesellschaftlichen Ensembles Typen von Handlungen realisiert werden können. Erst wenn die sog. Basishandlungen - als Pragmeme eines Handlungsmusters realisiert - in eine zweckbestimmte Struktur gebracht werden, werden sie zu Teilen einer Handlung. Allerdings nicht in dem Sinne, daß sie komplexe Handlungen konstituieren, sondern vielmehr so, daß sie als Aktualisierungen von einzelnen Musterpositionen, die über den Musterzweck miteinander verbunden sind, eine Handlung realisieren. Auf diese Weise lassen sich für grundlegende gesellschaftliche Handlungen Kataloge von Basishandlungen bestimmen.

Rehbein (ebd., 249f) sieht für die Analyse von Handlungen vier Ebenen vor:

1) *Dokumentarische Ebene*: Auf dieser quasi untersten Ebene werden Handlungen materiell vollzogen, beispielsweise als körperlich-motorische *Aktivitäten*.
2) *Realisierungsebene*: Auf dieser Ebene werden *Basisakte* realisiert, die noch nicht mit einem Ziel verbunden sind und daher noch keinen Handlungscharakter haben. Bewegungen werden etwa erkennbar als „Drücken einer Taste“, spezifische Bewegungen von Beinen und Armen identifizierbar als „Gehen“.
3) *Handlungsebene*: Auf der dritten Ebene finden sich dann elementare Teilhandlungen oder *Basishandlungen*. Ein Basisakt wie „Drücken einer Taste“ wird identifizierbar als „Starten der Stoppuhr“, ein „Gehen“ wird zum „An-die-Tafel-Gehen“.
4) *Übergeordnete (gesellschaftliche) Ebene*: Auf dieser Ebene werden die Basishandlungen einer übergeordneten *Handlung* zugeordnet. Erst hier läßt sich erkennen, welches Ziel die Handlung verfolgt. Aus dem „Starten der Stoppuhr““ wird ein „Zeitmessen“ innerhalb eines Sportwettkampfes; aus dem „Zur-Tafel-Gehen“ ein „Lösung-Präsentieren“ innerhalb des Aufgabe-Lösungs-Musters.

Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die letzten drei Ebenen relevant. Denn die vorliegende Stoppuhr ermöglicht unterschiedliche komplexe Handlungen des Zeitmessens[48], die sich eines bestimmten Repertoires an Basishandlungen (*Uhr-auf-Null-Setzen*, *Uhr-Starten*) und Basisakten (*Tasten-Drücken*) bedienen, die begründet sind in den technischen Gegebenheiten der Uhr. Konkret läßt sich die Handlung „Zeitmessung“ zerlegen in:

---

48 Andere Instrumente der Zeitmessung werden hier nicht berücksichtigt.

- *Bedienungsakte*: Zu den elementaren Basisakten zählen auf der zweiten Ebene die mechanischen *Manipulationen* an der Uhr, die durch Drücken eines oder mehrerer Knöpfe erfolgen.
- *Bedienungshandlungen:* Mit ihrer Hilfe werden auf der dritten Ebene einfache Zustandsänderungen der Uhr wie *Starten, Stoppen* oder *Wechsel des Uhrmodus* herbeigeführt.
- *Zeitmeßhandlungen*: Durch Kombination mehrerer solcher Bedienungshandlungen werden auf der vierten Ebene die komplexen Formen des Zeitmessen realisiert (*Stoppen einer Zeit* , *Einstellen der Weckzeit*.).

Die Handlung *Zeitmessung* ist damit aber noch nicht vollständig erfaßt. Vor der Handlungsausführung liegt die Zielsetzung, die sich bei der Handlung „Zeitmessen“ aus dem übergeordneten Tätigkeitszusammenhang ergibt. Die Zielsetzung leitet der Handelnde aus seinem aktuellen Handlungskontext her, etwa als Zeitnehmer eines Wettlaufes. Als Element des übergeordneten Tätigkeitszusammenhangs braucht die Zielsetzung in unserem Kontext nicht näher betrachtet zu werden.

Ein weiteres wichtiges Element sind die durch die Bedienung bewirkten Veränderungen am Zustand der Uhr. Jede Betätigung eines Knopfes führt automatisch zu einer Veränderung des technischen Uhrzustandes, der durch akustische und/oder optische Signale angezeigt wird. Für die Handlung *Zeitmessen* bedeutet das, die Kataloge der Akte und Basishandlungen zu erweitern: Auf der Ebene der Bedienungakte treten zu den mechanischen Manipulationen akustische und optische Rezeptionsprozesse. Der Handelnde muß auf einer sehr basalen Ebene die Signale der Uhr mit seinen Sinnesorganen wahrnehmen. Er darf also hieran nicht etwa durch subjektive Zustände (Blindheit, Taubheit) oder objektive Umstände (Dunkelheit, Lärm) gehindert sein. Auf der Ebene der Basishandlungen muß er die Signale als bedeutungstragende Zeichen erkennen. Ähnlich dem Lesen muß er sie nicht nur wahrnehmen, sondern als Symbole (*Zeitanzeige, Alarmsignal*) verstehen. Gerade hier liegen in der untersuchten Uhr wegen der gewählten Signale erhebliche Probleme.

Die optischen und akustischen Anzeigen der Uhr sollen schließlich als weiteres relevantes Handlungselement berücksichtigt werden. Sie sind erkennbarer Ausdruck des jeweiligen technischen Zustandes der Uhr. Der Uhrzustand kann analytisch als Resultat der Handlung beschrieben werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Elemente für die Handlung „Zeitmessen“ ausmachen:

- *Uhrfunktionen und Meßzwecke*: Auf der übergeordneten Ebene lassen sich verschiedene Zwecke der Uhrbenutzung unterscheiden: Zeitpunkte können bestimmt oder einzelne Funktionen ausprobiert werden. In konkreten Handlungen finden sich die Zwecke als Zielsetzungen der jeweiligen Aktanten wieder.
- *Bedienungshandlungen*: Auf der Handlungsebene der Bedienung finden sich einmal die produktiven Basishandlungen der Zustandsänderungen (Uhr-Starten, Uhr-Stoppen) und zum anderen die Verstehensprozesse (Anzeige-ablesen, akustische Signale verstehen).
- *Bedienungsakte*: Auf der Realisierungsebene der Bedienung finden sich als produktive Akte die mechanischen Manipulationen der Uhr und als rezeptive das Wahrnehmen optischer und akustischer Signale.
- *Uhrzustände*: Damit sind die unterschiedlichen, technisch definierten Zustände der Uhr gemeint. Sie können Bestandteil des Aktantenwissens sein.

5.2.2 Zwecke der Uhrnutzung

Auf diesem Hintergrund ist es nun mit Blick auf Instruktionen und Anleitungen möglich, verschiedene Typen der Handhabung der Uhr nach ihrer Zwecksetzung zu unterscheiden. Denn nicht jede Handhabung der Uhr realisiert automatisch eine Handlung des Zeitmessens. Unterschieden werden sollen das „Betätigen“, „Bedienen“ und „Benutzen“, die sich im wesentlichen durch ihre jeweilige Zwecksetzung unterscheiden:

- *Betätigungen* sind einfache Scheinhandlungen an der Uhr, bei denen ohne Zielsetzung und ohne Berücksichtigung der Anzeige Knöpfe manipuliert und dadurch Funktionen in Gang gesetzt werden. Betätigungen umfassen ausschließlich die motorisch-mechanischen Manipulationen der Uhr (= Bedienungsakte) und die so bewirkten technischen Folgen.
- *Bedienungen* sollen solche Handlungen heißen, bei denen bestimmte Uhrfunktionen durch Bedienungshandlungen gezielt in Gang gesetzt werden. Die Basishandlungen führen hier zu einer Zeitmessung, die allerdings nicht in eine übergeordnete Handlung des Zeitmessens eingebunden ist. Die gemessenen, abgelesenen oder eingestellten Zeiten sind in diesem Sinne beliebig.
- *Benutzungen* sollen solche Handlungen heißen, bei denen bestimmte Bedienungshandlungen zum Zwecke der ernsthaften Zeitmessung durchgeführt werden, beispielsweise bei einem sportlichen Wettkampf.

Betätigungen unterscheiden sich demnach von der Bedienung und Benutzung dadurch, daß sie keinem der Uhr immanenten Zweck dienen. Die Uhr ist hier lediglich Gegenstand physischer Manipulationen, aber nicht Mittel zum Zweck des Zeitmessens. Ein solcher Fall liegt beispielsweise vor, wenn kleine (uhrunkundige) Kinder mit der Uhr spielen. Aus diesem Grund handelt es sich auch nicht um eine Handlung des Zeitmessens.

Bedienung und Benutzung unterscheiden sich ihrerseits durch die Art ihrer Zwecksetzung. Bei der „Benutzung“ ist die durchgeführte Zeitmessung eingebunden in einen übergeordneten Tätigkeitszusammenhang, beispielsweise bei einem Sportwettkampf. Hier werden Zeiten für einen bestimmten Zweck gemessen. Das stellt den Regelfall der Uhrnutzung dar. Voraussetzung für die Benutzung ist die Fähigkeit zur Bedienung. Mit „Bedienung“ wird derjenige handelnde Umgang mit der Uhr bezeichnet, bei dem die Uhrfunktionen durch die Basishandlungen (Zustandsänderungen) zwar gezielt in Gang gesetzt werden, ohne jedoch eine bestimmte Zeit zu messen. Die Zeiten werden nicht für einen übergeordneten Zweck gemessen. *Bedienung* ist also der Ausdruck für die abstrakte Handlung, die allen denkbaren Formen der Benutzung zugrunde liegt. Die Bedienung ist jedoch bisweilen in sehr spezifische Handlungszusammenhänge eingebunden und dient dann eigenen Zwecken. Mögliche Zwecke einer Bedienung, die nicht in der Zeitmessung liegen, können das Überpüfen der Funktionstüchtigkeit der Uhr oder ein Vertrautmachen mit der Uhr sein. Die Bedienung hat also andere Zwecke als die der unmittelbaren Zeitmessung. Sie bildet den Regelfall bei Instruktionen und Anleitungen; hier werden Zeiten gemessen, um die Funktionsweise der Uhr zu erlernen.

5.2.3 Die Struktur des Zeitmessens

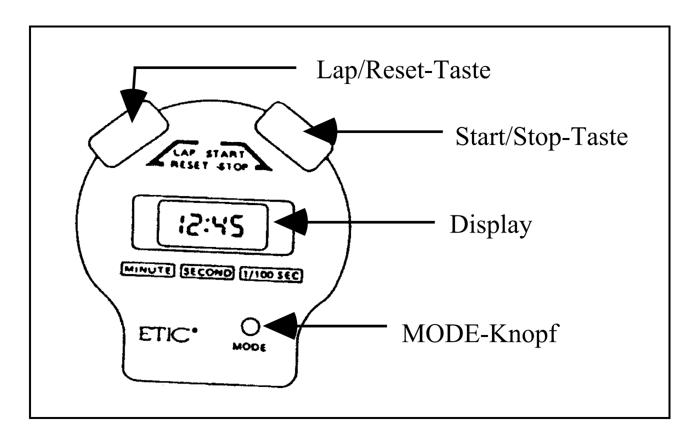
Im folgenden soll exemplarisch die interne Handlungsstruktur des Zeitmessens dargestellt werden, indem der innere Zusammenhang der o.a. Handlungselemente rekonstruiert wird. Denn die Zeitmessung mit Hilfe der Uhr ist insofern ein besonderer Handlungstyp, als die Uhr spezifische Verfahren bereitstellt, die in die Hand-

lung einfließen. Bei den Verfahren handelt es sich um das materialisierte Wissen darüber, wie Zeit auf unterschiedliche Weise bestimmt werden kann.

Die Uhr enthält in materialisierter Form ein Wissen für die Lösung des Problems „Zeitmessung“[49]. Bereits ein oberflächlicher Vergleich der verschiedenen Uhrtypen zeigt, daß ihnen jeweils sehr unterschiedliche Problemlösungen zugrunde liegen. Im Fall der Sonnenuhr, die ca. seit dem 5. Jh. v. Chr. bekannt ist, wird die Zeit in Relation zum Lauf der Sonne bestimmt; die Sonnenuhr ist dabei ein Mittel zum Bestimmen des Sonnenstandes, der sich an anderen Gegebenheiten wie der Länge von Schatten oder des Standortes der Sonne nur ungenauer schätzen läßt. Die Sanduhr dagegen mißt die vergehende Zeit in Relation zur Dauer, die eine bestimmte Menge Sand zum Durchlaufen von einem Behälter in einen anderen benötigt. Unsere heutigen Uhren geben, unabhängig von ihrer Meßtechnik, in analoger (Zifferblatt) oder digitaler Weise die jeweilige seit Mitternacht vergangene (Tages-)Zeit in Stunden, Minuten und Sekunden an. Stoppuhren sind in der Regel Kurzzeitmesser, die für eine gegebene Zeitspanne die Dauer ebenfalls in Stunden, Minuten und Sekunden angeben. Das Wissen über die Kategorie Zeit (Zeitmaßstab, Zeitmessung etc.) ist eine notwendige Voraussetzung für die Bedienung einer Uhr. Das ist jedoch weder Gegenstand von Instruktionen für Uhren noch der vorliegenden Untersuchung.

Die Bedienungsweise einer Uhr ist eine Funktion der jeweiligen Uhrtechnik. In Abhängigkeit von der verwendeten Technik (mechanische Schwingungen oder elektronische Impulse), der vorgesehenen Manipulationsinstrumente (Knöpfe, Tasten, Sensoren etc.) und der gewählten Darstellungsweise (analog oder digital) erfordert die Zeitmessung unterschiedliche Aktionen an der Uhr. Die konkreten Manipulationen sowie die Wahrnehmungen sind also eine Funktion der zugrunde liegenden Technik. Sie bilden den Kern von Bedienungsanleitungen für Uhren. Bedienungsanleitungen haben nicht den Zweck, Wissen über die Zeitmessung zu vermitteln, sondern Wissen über die Uhrbedienung. Die Kenntnisse über die Zeitmessung werden dabei in der Regel vorausgesetzt.

Für die vorliegende Uhr soll nun die Bedienung erläutert und die Struktur für die Handlung „Zeitraum messen“ exemplarisch analysiert werden.



(Abb. 16: Die Stoppuhr im Überblick)

Die Uhr besteht aus vier für die Bedienung relevanten Elementen:

---

49 Auf das theoretische Problem des Zeitmaßstabes (i.e. Sonnenjahr) soll hier nicht weiter eingegangen werden, weil es für die Praxis der Zeitmessung ohne Auswirkungen ist.

- *Display*: Es stellt die Zeit in digitaler Art dar.
- *MODE-Knopf*: Er dient zum Wechsel zwischen den verschiedenen Meßfunktionen (Modi).
- *START/STOP-Taste*: Sie dient im Stoppmodus dem Starten und Stoppen des Meßvorgangs und dem Einstellen der Zeiten im Einstellmodus.
- *LAP/RESET-Taste*: Sie dient im Stoppmodus der Zwischenzeitnahme, dem Rücksetzen auf 0:00 und dem Wechsel der einzustellenden Zeiten im Einstellmodus.

Aus der Tatsache, daß die Uhr bei einem Display mehrere Funktionen vorsieht, ergibt sich ein zentrales Problem für die Darstellung der verschiedenen Funktionen auf dem Display. Das Grundprinzip der Uhr besteht nun darin, mit Hilfe des MODE-Knopfes zwischen den Funktionen zu wählen. Im „Idealfall“[50] zeigt die Uhr die Tageszeit; dann kann durch einmaliges Drücken des MODE-Knopfes der Stoppmodus gewählt werden; durch zweimaliges Drücken die Einstellbarkeit der Alarmzeit herbeigeführt werden und durch dreimaliges Drücken die Einstellbarkeit der Uhrzeit. Der Stoppmodus wird weiter unten exemplarisch behandelt und deshalb hier nicht weiter ausgeführt.

Die Einstellbarkeit der Alarm- bzw. Uhrzeit ist erkennbar am Blinken der Stundenzahl bzw. der Sekundenzahl. Die jeweils blinkenden Zahlen können durch Druck auf die START/STOP-Taste verändert werden. Um die nicht-blinkenden Zahlen einzustellen, werden sie durch einen Druck auf die LAP/RESET-Taste zum Blinken gebracht (= einstellbar gemacht). Eingestellte Zeiten (Uhr- bzw. Alarmzeit) werden abschließend durch einen Druck auf den MODE-Knopf gespeichert, was gleichzeitig eine Rückkehr in die Ausgangsposition „Zeitanzeige“ bewirkt. Das Display enthält keine verbalen Hinweise auf den jeweiligen Uhrmodus, beispielsweise in Form von „Alarm“ oder „Stopp“. Angezeigt werden die unterschiedlichen Modi dadurch, daß bestimmte Teile der Displayanzeige blinken.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß mittels des MODE-Knopfes zwischen den verschiedenen Modi gewechselt und mit den beiden Tasten (START/STOP & LAP/RESET) innerhalb der gewählten Modi die verschiedenen Teilfunktionen in Gang gesetzt werden. Der gewählte Modus wird auf nicht-verbale, ideosynkratische Weise angezeigt, was seine Identifizierung erschwert. Insgesamt ist die Bedienung der Uhr aufgrund dieser Eigenschaften relativ kompliziert, was Auswirkungen auf die Beschreibung und Anleitung hat.

5.2.4 Die Handlung „Einen Zeitraum messen“

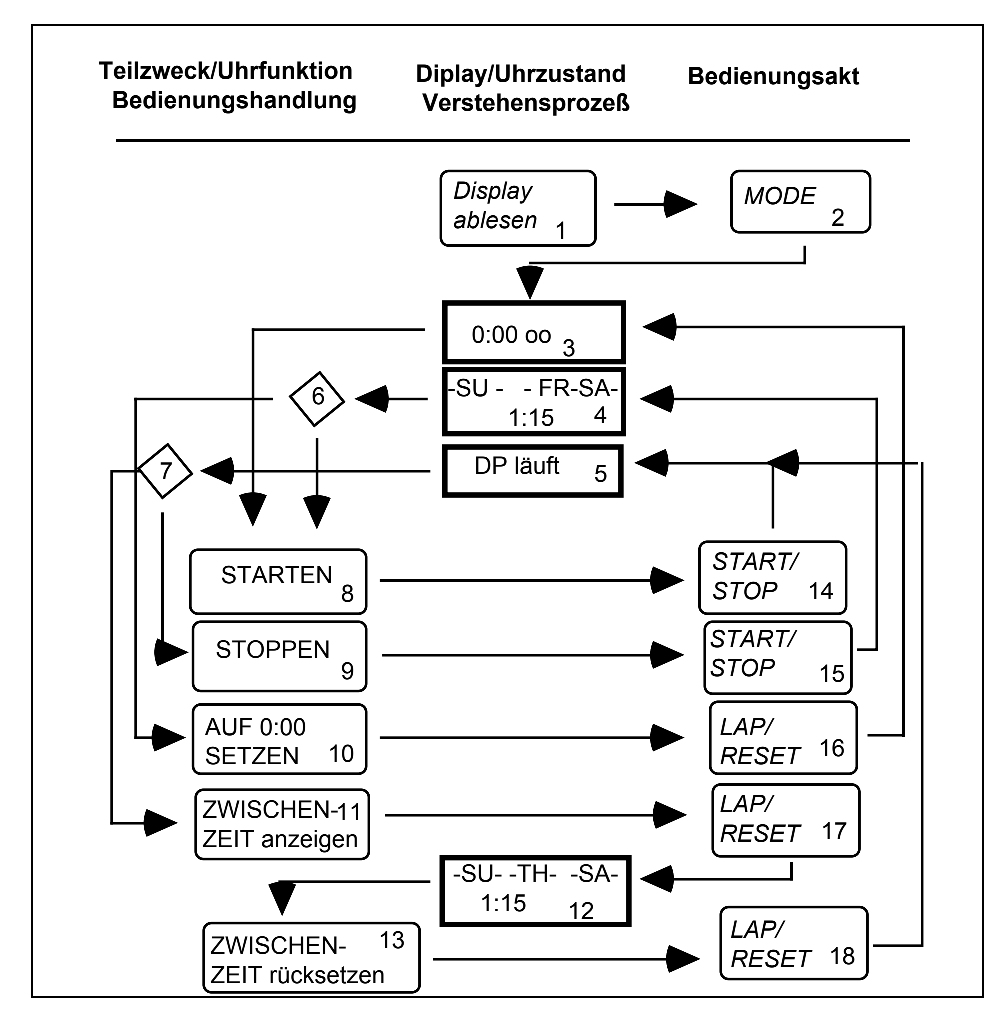
Am Beispiel der Stoppfunktion (= einen Zeitraum messen) soll nun exemplarisch die Struktur einer Meßhandlung erläutert werden. Es wird gezeigt, in welcher Weise die Handlungselemente konkret zusammenwirken. Dabei werden unterschieden:

- die erforderlichen Bedienungshandlungen als eine Funktion von übergeordnetem Meßzweck und technischem Uhrzustand. Die Bedienungshandlungen können auch als Teilzwecke der Gesamthandlung beschreiben werden.
- das Display als Ausdruck des technischen Uhrzustandes und als Gegenstand der Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse.
- die erforderlichen Bedienungsakte (= Manipulationen an der Uhr) zur Realisierung der Bedienungshandlungen (Teilzwecke).

---

[50] Der Begriff „Idealfall“ meint die jeweils einfachste bzw. kürzeste Kette an Basisakten zur Realisierung einer Absicht.

Die folgende Abbildung enthält in Form eines Flußdiagramms die verschiedenen Handlungselemente beim Messen eines Zeitraums. Berücksichtigt werden dabei verschiedene Teilzwecke (Gesamtzeit, Zwischenzeit, Zurücksetzen) und Ausgangszustände der Uhr.



(Abb. 17: Analyse der Handlung „Zeitraum messen“)

Erläuterung:

- Die fett-umrandeten Kästen in der Mitte geben die Anzeige des Displays wieder. Sie stehen damit gleichzeitig für den jeweiligen Uhrzustand, der die technischen Wahlmöglichkeiten definiert. Denn ein gegebener Zustand läßt nur genau bestimmte Wahlmöglichkeiten zu, in manchen Fällen besteht neben dem grundsätzlich möglichen Wechsel der Funktionsart nur eine einzige andere Handlungsmöglichkeit. Zugleich ist das Display Gegenstand von Verstehensprozessen.
- Die Rauten stehen für Wahlmöglichkeiten. An diesen Stellen muß der Aktant eine Entscheidung über die nächste Handlung treffen.
- Die Kästchen auf der linken Seite enthalten die verschiedenen Uhrfunktionen bzw. Teilzwecke, die zugleich Bedienungshandlungen in Form von Zustands-

änderungen sind. Die Pfeile zwischen den Zuständen und den Funktionen zeigen die technisch möglichen Übergänge.

- Die Kästchen auf der rechten Seite benennen die erforderlichen Bedienungsaktionen, indem sie die zu betätigende Taste angeben.
- Die Pfeile gehen dann weiter zu der so bewirkten Displayanzeige (Handlungsresultate).

Der Handlung „Zeitraum-Messen“ liegt die Zielsetzung des Aktanten voraus, einen Zeitraum messen zu wollen. Sie mündet als erstes in die Wahrnehmung des Displays, dargestellt in Position [1]. In Abhängigkeit von der Displayanzeige muß er einmal (oder öfter) die MODE-Taste drücken, um in den Stoppmodus zu gelangen (hier abgekürzt in [2] dargestellt, s.o.). Anschließend erscheint eins von den drei im Stoppmodus möglichen Displays:

[3] Das Display zeigt „0:00“ und ist damit in der Ausgangsstellung, um einen Meßvorgang zu starten.

[4] Das Display zeigt eine beliebige Zahl, und die Abkürzungen für die Wochentage „SU“, „FR“ und „SA“ in der Zeile oberhalb blinken. In diesem Fall zeigt das Display die zuletzt gestoppte Zeit an.

[5] Das Display läuft. In diesem Fall wurde beim letzten Stoppvorgang die Zeitmessung nicht beendet, sondern durch einen Druck auf den MODE-Knopf während des Meßvorgangs verlassen.

Je nach Displayanzeige bzw. Uhrzustand erfordert die Realisierung der Meßabsicht unterschiedliche Bedienungshandlungen. Für den Idealfall [3], daß das Display „0:00“ (= Ausgangsstellung) anzeigt, kann unmittelbar mit dem Start des Meßvorgangs begonnen werden [8], indem die START/STOP-Taste gedrückt wird [14]. Daraufhin beginnt das Display zu laufen [5].

Für den Fall, daß das Display nach dem Umschalten in den Stoppmodus (oder nach dem Start) läuft [5], kann es entweder gestoppt werden [9] oder für das Ablesen einer Zwischenzeit unterbrochen werden [11]. Um es für einen neuen Meßvorgang bereit zu machen, muß es zunächst gestoppt werden [9], indem die START/STOP-Taste gedrückt wird [15]; anschließend zeigt das Display eine Zeit an [4]. Wenn das Display - entweder nach dem Abstoppen oder nach dem Umschalten in den Stoppmodus - eine Zeit anzeigt, kann entweder die Funktion „Rücksetzen auf 0:00“ gewählt werden [10], indem die LAP/RESET-Taste gedrückt wird [16], so daß anschließend „0:00“ (= Ausgangsposition) angezeigt wird [3]. Oder die Zeitmessung kann fortgesetzt werden [8], indem die START/STOP-Taste [14] gedrückt wird.

Wenn das Display läuft [4], besteht des weiteren die Möglichkeit, die Zeitanzeige zum Ablesen einer Zwischenzeit anzuhalten [11], indem während des Meßvorgangs die LAP/RESET-Taste gedrückt wird [17]. Dadurch hält die Zeitanzeige an; das Display zeigt eine Zeit, und die Abkürzungen für die Wochentage „SU, TH, SA“ sowie der Doppelpunkt zwischen Minuten- und Sekundenanzeige blinken. Die sehr ähnlichen Darstellungen einer Zwischenzeit, die den Meßvorgang nur unterbricht, und einer Endzeit, die den Meßvorgang abbricht, unterscheiden sich lediglich durch das Blinken des Doppelpunktes sowie das Blinken von „TH“ gegenüber „FR“ in der Endzeit. Um den Meßvorgang nach einer Zwischenzeitnahme fortzusetzen [13], muß die LAP/RESET-Taste gedrückt werden [18], so daß die Zeitmessung erneut in Gang wird [5].

Aus Sicht des Aktanten stellt sich die Bedienung so dar, daß er in Abhängigkeit vom technischen Zustand der Uhr unterschiedliche Bedienungshandlungen für

die Realisierung seines Ziels durchführen muß. Welche das im Einzelfall sind, zeigt das Flußdiagramm für die denkbaren Konstellationen an. Für den ungünstigsten Fall [5] beispielsweise, daß das Display läuft, muß er es zunächst stoppen [9/15], um es dann auf „0:00“ zu setzen [10/16], bevor die Zeitmessung beginnen kann [8/14].

Die Analysen haben den engen Zusammenhang von Absichten des Aktanten auf der einen Seite und den technisch gegebenen Funktionsmöglichkeiten der Uhr auf der anderen Seite aufgezeigt. Bei der Realisierung einer Meßhandlung muß der Aktant den gegebenen Möglichkeiten folgen. Trotz des engen Zusammenhangs muß für die Analyse jedoch systematisch zwischen den Absichten, den in der Uhr materialisierten Zwecken bzw. Funktionen, den erforderlichen Bedienungshandlungen sowie den Resultaten in Form von Anzeigen des Displays unterschieden werden.

6. Die Instruktion als komplexe Handlung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das „Zeitmessen“ als Handlung rekonstruiert wurde, geht es jetzt um die „Instruktion“. Instruktionen, so kann man vorläufig sagen, sind komplexe Handlungen, die der Vermittlung von praktischen Fertigkeiten dienen. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, Wissen über praktische Tätigkeiten (Handlungskonzepte), die häufig mit der Bedienung und Benutzung von Werkzeugen verbunden sind, zu vermitteln. Dabei können grundsätzlich zwei verschiedene Formen unterschieden werden: a) das *mündliche Instruieren* und b) das *schriftliche Anleiten*. Wenn im weiteren von Instruktion die Rede ist, ist im allgemeinen die mündliche Variante gemeint.

Die Instruktion und die Anleitung haben in unserer Gesellschaft ihre je spezifischen Orte. Instruktionen finden sich beispielsweise in den verschiedenen Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen; u.a. im Kindergarten bei Spielerklärungen (vgl. Klann-Delius et al. 1985); in der Grundschule (vgl. Muckenhaupt 1976), in der weiterführenden Schule bei Bastelanleitungen (vgl. Weber 1982 & 1987) und in der Berufsausbildung (vgl. Brünner 1987). Mündliche Instruktionen haben ihren Platz aber auch in der alltäglichen (im Sinne von nicht-institutioneller) Kommunikation, beispielsweise bei der Instruktion von Haushaltsgeräten (vgl. Fickermann 1994). Im kommerziellen Bereich kennen wir die mündliche Instruktion bei komplexen Maschinen; umfangreiche Datenverarbeitungssysteme oder Industrieanlagen werden üblicherweise mit einer entsprechenden Einweisung durch das Schulungspersonal des Herstellers verkauft. So werden beispielsweise die Bedienungsmannschaften von Atomkraftwerken in eigenen Schulungszentren an Übungskraftwerken geschult.

6.1 Der Zweck der Instruktion

Dem mündlichen und schriftlichen Instruieren ist gemeinsam, daß ihr Zweck in der Vermittlung *und* dem Erwerb von Handlungskonzepten liegt. Da es sich bei der Instruktion um ein komplexes, diskursives Handlungsmuster handelt, ist es wichtig, beide Aspekte zu betonen. Aus Sicht des Instruierten handelt es sich um einen Erwerbsprozeß, aus Sicht des Instruierenden um einen Vermittlungsprozeß. „Handlungskonzepte“ meint mit Rehbein (1977, 127 ff) die allgemeine Fähigkeit zur Durchführung von Handlungen; Handlungskonzepte sind die Voraussetzung dafür, daß der einzelne in kooperativen Handlungen mit anderen gemeinsam ein Ziel erreichen kann. In diesem Sinne bezieht sich der Begriff *Handlungskonzept* auf praktische Handlungen ebenso wie auf Sprechhandlungen. Für die vorliegende Untersuchung sind jedoch die praktischen Handlungen von besonderer Bedeutung, und hier wiederum diejenigen mit Werkzeugbedienung. Sie verlangen besondere Handlungskonzepte, die man auch als praktisches Wissen bezeichnen kann.

Unter *praktischem Wissen* sollen motorische Fertigkeiten und kognitive Kenntnisse zur Durchführung praktischer Tätigkeiten verstanden werden. *Praktische Tätigkeiten* sollen zusammenfassend alle materiellen, nicht-kommunikativen Handlungsformen bezeichnen, beispielsweise *Gehen, Laufen, einen Korb flechten, eine Mahlzeit zubereiten*. Praktisch-materiellen Tätigkeiten ist gemeinsam, daß ihr Zweck in der Veränderung oder Aufrechterhaltung eines bestimmten materiellen Zustandes der Wirklichkeit besteht, und nicht primär in einer wie auch immer gearteten Verständigung zwischen Handelnden. Das bedeutet jedoch nicht, daß praktische Tätigkeiten frei von Kommunikation sind; vielmehr ist es so, daß gerade ko-

operative Tätigkeiten konstitutiv auf Kommunikation angewiesen sind (vgl. hierzu §2.1). Für unseren Zusammenhang bedeutsam ist aber die Tatsache, daß für die Durchführung materieller Handlungen ein besonderes, als praktisch bezeichnetes Wissen benötigt wird.

Werkzeuge sollen solche materiellen Mittel heißen, die bei der Durchführung praktischer Tätigkeiten hilfreich sind; so kann man etwa ein Tongefäß aus dem Rohton nur mit den eigenen Händen formen, man kann aber auch eine Drehscheibe und sonstige Hilfsmittel (= Werkzeuge) benutzen; man kann einen Korb mit den Händen flechten oder unter Hinzunahme von Nadeln und mechanischen Greifhilfen (Zangen). In diesem Sinne ist die Uhr ein Werkzeug der Zeitmessung. Man kann danach Instruktionen für praktische Handlungen nach zwei Typen unterscheiden:

a) Instruktionen, die sich auf eine gesamte Handlung beziehen, beispielsweise die Herstellung eines handwerklichen Produkts. Hier stehen die Handlungskonzepte als ‚innere Arsenale des kollektiven Wissens' zentral (vgl. Rehbein 1977, 112). Hierzu gehören beispielsweise Kochrezepte, Bastelanleitungen oder Spielerklärungen. Hierbei kommen zwar üblicherweise auch Werkzeuge zum Einsatz, aber es ist nicht Zweck der Instruktion, ihre Bedienung zu erklären; diese wird vielmehr als bekannt vorausgesetzt. Andere Instruktionen dieser Art sind Bewegungsanweisungen in Sportarten mit Geräten[51]. Auch hier kann man zwischen der Gerätebedienung und der Bewegungsanleitung unterscheiden; beispielsweise bleibt die Anleitung für einen bestimmten Schwung beim Skilaufen unberührt von der Bedienung der Skibindung, die Schuh und Ski verbindet. Der Zweck dieser Instruktionen besteht demnach darin, ein praktisches Wissen über die praktische Tätigkeit, eben ein Handlungskonzept zu vermitteln.

b) Instruktionen, die sich nur auf die Bedienung von Werkzeugen innerhalb einer praktischen Tätigkeit beziehen. Hier stehen die ‚äußeren Arsenale des kollektiven Wissens' zentral (ebd.). Dabei geht es nicht um die praktische Tätigkeit als ganze, sondern nur um einen speziellen Teil: um die Bedienung des Werkzeuges als solches. Ein besonderes Problem ergibt sich daraus, daß viele Werkzeuge in sehr unterschiedlichen Tätigkeitszusammenhängen eingesetzt werden können. (Vgl. hierzu die Unterscheidung in Bedienung und Benutzung, §5.2.2). Instruktion vom Typ b) sind für die vorliegende Untersuchung von primärem Interesse. Die gerätebezogenen Instruktionen haben den Zweck, das Wissen des Herstellers über das Werkzeug und seine Bedienung an die Aktanten zu vermitteln. Dabei ist die Vermittlung des Bedienungswissens vielfach an die praktische Durchführung gekoppelt, d.h., die Vermittlung geschieht in Situationen, in denen das Werkzeug praktisch bedient und nicht nur verbal behandelt wird. Damit ist sicherlich ein zentraler Zweckbereich von Instruktionen dieser Art beschrieben. Eine detaillierte Analyse folgt in §7.1 im Zusammenhang mit der schriftlichen Anleitung.

---

51 Zur Analyse von Bewegungsanweisungen im Sport vgl. Friedrich (1991, 109 ff).

6.2 Untersuchungen über Instruktionen

Es liegen einige empirische Untersuchungen über Instruktionsdiskurse vor, d.h. über mündlich realisierte Instruktionen. Sie sollen im folgenden Abschnitt vorgestellt werden, um mit ihrer Hilfe die Besonderheiten von Instruktionen als Folie für die Analyse schriftlicher Anleitungen herauszuarbeiten. Es geht dabei im wesentlichen um ihre strukturellen Besonderheiten, d.h. das spezifische Verhältnis von Zweck und einsetzbaren Mitteln der Instruktion. Die besonderen Probleme mündlicher Instruktionen, die sich aus der Komplexität der zu vermittelnden Tätigkeit oder den institutionellen Rahmenbedingungen ergeben können, bleiben dabei ausgespart.

a) Weber (1982, 1987, 1989)

Weber geht es in ihrer Untersuchung um die Entwicklung der Instruktionsfähigkeit (vgl. hierzu §4.6). Sie versteht unter der Instruktion „einen Vermittlungsprozeß, bei dem Informationen, Kenntnisse und Erfahrungen weitergegeben werden mit dem Ziel, die sprachliche und/oder nicht-sprachliche Handlungskompetenz von Adressaten zu erweitern“ (ebd., 1). Theoretisch faßt sie die Instruktion als eine eigene Sprechhandlung, die sich von anderen informierenden, anweisenden oder auffordernden durch ihren spezifischen Zweck der Vermittlung von theoretischen und praktischen Kenntnissen unterscheidet. Als typische Mittel der Instruktion nennt Weber

- materielle Handlungen wie Vor- und Nachmachen,
- bildhafte Repräsentationen durch Graphiken und Abbildungen sowie
- sprachliche Darstellungen.

Weber unterscheidet zwischen mündlichen und schriftlichen Instruktionen, für die sie folgende Unterscheidungsmerkmale nennt: Anleitungen zeichnen sich durch die verwendeten Mittel (Graphiken und sprachliche Darstellungen) sowie durch den Verlust der Rückkopplung aus, d.h. den Wegfall des Verständigungsdiskurses. Als Gewinn der Schriftlichkeit nennt sie die Raum- und Zeitunabhängigkeit der Anleitung. Allerdings werden diese Unterschiede noch nicht im Detail analysiert.

Für ihre Untersuchung wählt Weber eine um Natürlichkeit bemühte Experimentalsituation. Versuchspersonen sind Schüler im Alter von 10, 13 und 16 Jahren, die zunächst von einem Lehrer in 10er-Gruppen in der Herstellung eines Tongefäßes unterrichtet werden. Dabei haben sowohl der Lehrer als auch die Versuchspersonen Ton und die erforderlichen Hilfsmittel für die praktische Herstellung zur Verfügung. Anschließend werden die so instruierten Versuchspersonen gebeten, einem gleichaltrigen Schüler mündlich darzustellen, wie man ein Tongefäß herstellt. Allerdings haben sie hierfür keinen Ton etc. zur Verfügung, so daß es hierbei um eine reine Handlungsbeschreibung geht. Die zu instruierenden SchülerInnen sind explizit aufgefordert, bei Verstehensproblemen Nachfragen zu stellen. Im Kern geht es also um die Instruktion für eine komplexe praktische Tätigkeit, die um ein wesentliches Situationsmerkmal, nämlich die praktische Ausführung, reduziert wurde. Die Bedienung eines Werkzeuges ist nicht vorgesehen, vielmehr geht es primär um die Benutzung der eigenen Hände ohne Werkzeuge.

b) Brünner (1987)[52]

Brünner untersucht in ihrer Arbeit Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung von Bergleuten, d.h. Anweisungen der Ausbilder an die Auszubildenden. Diese unter-

---

[52] Für eine zusammenfassende Darstellung der Arbeit von Brünner vgl. Becker-Mrotzek (1993, 272 f).

scheiden sich von anderen kommunikativen Lehr-Lern-Formen dadurch, daß sie einen erheblichen Anteil praktischer Tätigkeiten aufweisen. Hieraus ergeben sich für die Analyse theoretische und methodische Probleme, die den Zusammenhang von praktischen und kommunikativen Tätigkeiten betreffen. Brünner bearbeitet diese Probleme im Rahmen einer handlungstheoretischen Konzeption institutioneller Kommunikation.

Die Institutionalität der betrieblichen Ausbildung sieht Brünner in zweifacher Weise. Einerseits handelt es sich um eine institutionelle Form der Ausbildung; andererseits ist sie unmittelbar auf produktive Arbeit bezogen. Hieraus ergeben sich kommunikative Implikationen für die Ausbildungssituation, die sich bei Brünner begrifflich u.a. in der Unterscheidung von *Instruktion* und *Instruktionsdiskurs* niederschlagen. *Instruktion* umfaßt den gesamten Instruktionsprozeß einschließlich seiner praktischen Anteile, der *Instruktionsdiskurs* dagegen nur seine kommunikativen Anteile. Brünner weist nachdrücklich darauf hin, daß der hohe Anteil praktischer Tätigkeiten und die Produktionsbezogenheit der Instruktionen erheblichen Einfluß auf die kommunikativen Bedingungen haben. Als empirisches Material dienen elf Videoaufnahmen von je zwei bis drei Stunden Dauer, aufgenommen in einem Übungsbergwerk.

Am Beispiel von Instruktionen zeigt Brünner anhand des empirischen Materials, welche Unterschiede zwischen der Kommunikation in praktisch dominierten Tätigkeiten und eher kommunikativ dominierten Tätigkeitszusammenhängen bestehen. Ohne hier auf die Einzelheiten eingehen zu können, erscheint es wichtig, daß die Kommunikation in praktischen Zusammenhängen in wesentlich stärkerem Maße den Bedingungen der praktischen Tätigkeit gehorcht. Das hat Auswirkung auf die Quantität kommunikativer Anteile, auf die Funktion sprachlicher Handlungen, auf den Sprecherwechsel oder die Kohärenzherstellung.

Um die Frage, „wie der Erwerb praktischer Tätigkeiten und Handlungen kommunikativ organisiert wird (...)“ (ebd., 69) zu beantworten, skizziert Brünner zunächst verschiedene Konzepte zur Handlungsanalyse. Als zentrale Elemente nennt sie ihre Bewußtheit, ihre Ziel- oder Zweckorientierung, ihre Rückgekoppeltheit (Vergleich von Ziel- und Ist-Zustand) sowie ihre hierarchisch-sequentielle Ordnung. Eine wesentliche Frage ist die der inneren Repräsentation von Handlungen, die eine notwendige Voraussetzung für die Regulation ist. Nur wer eine Vorstellung davon hat, was er will und was er bereits realisiert hat, kann seine Handlungen selber steuern (regulieren). Es gibt verschiedene Möglichkeiten der internen Repräsentation von Handlungen; ein Unterscheidungskriterium ist der Abstraktionsgrad der gespeicherten Handlungszerlegung.

Am Beispiel einer konkreten Tätigkeit (*Wechsel einer Arbeitspratrone*) illustriert Brünner Möglichkeiten der Analyse und Beschreibung von Handlungen. Zunächst werden die einzelnen Handlungsschritte der Tätigkeit rekonstruiert, um so den Tätigkeitszusammenhang für den Instruktionsdiskurs zu entfalten. An einem kleinen Ausschnitt aus dem Tätigkeitszusammenhang wird gezeigt, wie die Teiltätigkeiten sprachlich dargestellt werden und mit welchen sprachlichen Mitteln der Ausbilder die Auszubildenden bei ihren Ausführungen steuert. Es handelt sich um Tätigkeiten, deren Schwierigkeit weniger in der Ausführung als vielmehr in der Planung liegt (Arbeitsvorbereitung). Die Analyse ergibt, daß diese wesentlich durch die zugrunde liegende praktische Tätigkeitsstruktur geprägt sind. Am Beispiel von Lokal- und Temporalangaben sowie syntaktischen Formen wird der funktionale Zusammenhang zwischen Form und Zweck verdeutlicht. Variationen der sprachlichen Form erklären sich aus Unterschieden in den jeweiligen Ausführungen der Auszubildenden - richtiges Handeln beispielsweise muß nicht gesteuert werden - und

aus der Tatsache, daß gleichzeitig noch weitere pädagogische Ziele (z.B. Vermittlung von Fachterminologie) verfolgt werden.

Für die vorliegende Untersuchung ist von Interesse, welche praktischen Tätigkeiten in kommunikativer Absicht und welche Gesten neben den sprachlichen Mitteln für die Instruktionen eingesetzt werden. Am Beispiel von Arm-, Hand- und Fingerbewegungen, die einen erkennbaren Sinn im gegebenen Kontext haben, rekonstruiert Brünner sieben verschiedene Typen von Bewegungen in ihrer Form, in ihrem Verhältnis zur verbalen Kommunikation und in ihrer Funktion für den Instruktionsprozeß:

- *Zeigegesten* können identifizierende Funktion (Erkennen eines Objektes durch den Hörer) oder fokussierende Funktion (Aufmerksamkeit auf ein Objekt lenken) haben.
- *Gestische Präsentationen* von Objekten haben die Aufgabe, Objekte oder Bewegungen zu imitieren.
- *Interventionen durch Führen der Hand des Partners* dienen der Vermittlung bestimmter Bewegung(smodalität)en.
- *Demonstrationen praktischer Tätigkeiten* haben einen erheblichen Umfang und dienen der Identifizierung oder Moderierung von Tätigkeiten.
- *Handlungsabwehrende Gesten* sind Interventionen zur Unterbrechung einer Partnerhandlung.
- *Körperberührungen* des Partners dienen der Aufmerksamkeitsfokussierung.
- *Sprachbetonende Bewegungen* in rhythmischer Form betonen die kommunikativ wichtigen Äußerungsteile.
- *Illustrationen* von Vorgängen veranschaulichen sprachlich dargestellte Geschehen.

Brünner betont, daß „es ein breites Übergangsfeld zwischen praktischem Handeln und konventionalisierter nonverbaler Kommunikation (gibt)“, deren Pole die praktischen, resultatsbezogenen Tätigkeiten auf der einen Seite und die fest konventionalisierten Gesten auf der anderen bilden (ebd., 166). Eine wichtige Übergangsstufe bilden „praktische Tätigkeiten in kommunikativer Absicht“, d.h. Handlungen, die nicht um des Resultats willen ausgeführt werden, sondern zum Zwecke der Vorführung oder Demonstration. Mit dem neuen, kommunikativen Zweck verbunden ist eine Änderung in der Handlungsausführung, die sich u.a. in einer klareren Segmentierung, in einer Geschwindigkeitsreduzierung oder in einem Verzicht auf Parallelhandlungen niederschlagen kann. In ähnlicher Weise werden die weiteren Übergänge bis hin zu den reinen Gesten beschrieben.

Auf die Analysen der spezifischen Schwierigkeiten von Instruktionen in einer Institution und unter den besonderen Bedingungen einer weitgehend imitierten Tätigkeit (Übungsbergwerk) kann hier nicht eingegangen werden. Es zeigt sich jedoch, daß die mündliche Instruktion zahlreiche Vermittlungsmöglichkeiten nutzt, die an die Kopräsenz der Beteiligten gebunden sind.

c) Wintermantel/Laier (1994)

Wintermantel/Laier gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach, ob und inwiefern in technischen Instruktionen Orientierungen an Hörern nachweisbar sind. Zu diesem Zweck untersuchen sie Instruktionen von Chemie-Ingenieuren und Chemie-Lehrern zur Durchführung eines bestimmten Destillationsvorganges. Die Instruktionen werden in mündlicher Form einem Interviewer gegeben und aufgezeichnet; sie sollen sich an unterschiedliche, gedachte Adressaten richten, nämlich an Laien bzw. Absolventen eines Chemie-Leistungskurses. Während der Aufzeichnung sind keine Hilfsmittel oder Rückfragen des Interviewers vorgesehen.

Hierbei handelt sich um eine in der Sozialpsychologie durchaus übliche Erhebungssituation, die mit folgenden Schwierigkeiten behaftet ist. Es ist schwierig, die Situation eindeutig als mündlich oder schriftlich einzustufen, weil sie einerseits typisch mündliche Elemente wie die spontane Äußerungsproduktion, fehlende Planungs- und Revisionsmöglichkeiten oder die Nicht-Verfügbarkeit von Hilfsmitteln aufweist. Andererseits finden sich typisch schriftliche Elemente wie die Zerdehnung der Sprechsituation durch die nur vorgestellten Hörer und den damit verbundenen Wegfall aller dialogischen Elemente.

Auf diese Weise entsteht eine künstlich-experimentelle Handlungssituation mit eigenen kommunikativen Bedingungen, die in der Wirklichkeit so nicht gegeben sind. Die Künstlichkeit dokumentiert sich auch in den Äußerungen der Versuchspersonen:

- „Sie würden jetzt erst mal den Aufbau durchführen."
- „Dann würde ich Sie bitten, als erstes die Kolonne aufzubauen." (ebd., 109)

Die Verwendung des Konjunktivs zeigt, daß die Sprecher die Situation als eine fiktive einschätzen. Aus diesem Grund ist es nicht unproblematisch, die erhobenen Daten zu interpretieren.

Wintermantel/Laier verstehen die Instruktion als einen Problemlöseprozeß mit dem Ziel der Wissensangleichung. Das zentrale Mittel der Problemlösung ist die Instruktion, verstanden als das sprachliche Produkt des Instruierenden. Sie nehmen einen kognitionsorientierten sprachlichen Produktionsprozeß an, der im wesentlichen aus drei Stufen besteht (in Anlehnung an Hermann/Hoppe-Graff 1988). In diesem Prozeß verbalisieren die Experten ihr Wissen, das nach drei Wissenstypen unterschieden wird:

- praktisches, handlungsbezogenes Wissen
- instrumentelles, die technische Apparatur betreffendes Wissen
- theoretisches, die chemischen Vorgänge betreffendes Wissen.

Für die Analyse unterstellen Wintermantel/Laier, daß sich unterschiedliche Repräsentationen des Hörers, d.h. unterschiedliche Einschätzungen des Hörerwissens, sprachlich in folgenden Parametern niederschlagen:

- in der Gewichtung der Wissensanteile;
- in der Auswahl und Sequenzierung der Handlungsschritte;
- im Auflösungsgrad der Handlungsbeschreibung, dargestellt als „potentielles Planungsgerüst", das die komplexe Gesamthandlung in ihre Teilschritte auf insgesamt sechs „Ebenen" untergliedert. Jede Äußerung kann so einer der Ebenen zugeordnet werden;
- im Präzisionsgrad der Sachverhaltsdarstellung, d.h. im Detaillierungsgrad der Beschreibungen und Erklärungen von Geräteteilen;
- in der begrifflichen Erfassung der zentralen Konzepte: Fachbegriffe vs. Ausdrücke des Alltags.

Die Analysen erbringen dann folgende Ergebnisse:

- Beide Expertengruppen geben für Laien fast doppelt so lange Instruktionen wie für Absolventen eines Leistungskurses Chemie.
- Die Ingenieure geben fast doppelt so lange Instruktionen wie die Chemielehrer, weil sich erstere auf industrielle Verfahren beziehen, letztere jedoch auf Labormaßstäbe.
- Gegenüber Laien werden mehr alltagssprachliche Begriffe verwendet.

Das zeigt, daß selbst die Vorstellung eines Adressaten mit einem spezifischen Wissen Einfluß auf die ungewöhnliche weil mündliche Produktion eines Instruktionstextes hat.

d) Fickermann (1994)

Fickermann (1994) vergleicht in ihrer Untersuchung mündliche Instruktionen und schriftliche Anleitungen für eine elektrische Nähmaschine. Datengrundlage bilden einmal die schriftliche Originalanleitung und zum anderen Tonaufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle folgender Instruktionssituation: Eine sachkundige Person soll einer des Nähens und der Bedienung von Nähmaschinen unkundigen Person alles das erklären, was zum Nähen einfacher Sachen erforderlich ist. Die Nähmaschine und die erforderlichen Materialien stehen zur Verfügung, die schriftliche Anleitung jedoch nicht. Für die Analyse werden die Aufzeichnungen transkribiert; des weiteren wird ein exemplarischer Teil der Handlungsstruktur „Nähen“ (hier: *Aufspulen des Unterfadens*) in einzelne Handlungsschritte zerlegt.

Die Analysen der Instruktionen zeigen, daß diese im wesentlichen aus vier Elementen bestehen:

a) aus verbalen Anweisungen in Verbindung mit b) gestischem Zeigen auf Maschinenteile, wie das folgende Beispieltranskript (ebd., 92) zeigt:

El: Einma hier en Röllchen darauf, . Garn, ...
((Garnrollenstift))
((zeigt auf Garnrollenstift))
De: (steckt Garnrolle

El: und dann müssen wer hier ne leere Spudel draufsetzen, . .
((Spulerwelle))
((zeigt auf Spulerwelle))
De: auf den gezeigten Stift)) ((versucht die

c) aus handelndem Eingreifen in Form von Vormachen (ebd., 97):

Pr: So. Und jetzt . das äh Rad hier . . . rausziehen, ne,
((zieht Rad heraus))
Sa: Hm`. Is ja schon.

d) aus einem parallel laufenden Verständigungsdiskurs. Wenn die Lernenden in ihrer Ausführung zögern, Handlungsschritte falsch ausführen, dann greifen die Anleitenden unmittelbar korrigierend ein (ebd., 93):

El: und den Haken drandrücken, . . . feste randrücken. So.
((Spulerklappe))
((zeigt auf Spulerklappe)
((versucht, die Sp.-klappe
De: gegen Spule zu drücken)) ((erfolgreich)) So.

Innerhalb des Verständigungsdiskurses signalisieren die Lernenden durch ihr Verhalten, durch Verstehensprobleme-anzeigende Interjektionen (Hm?) und durch explizite Verbalisierung von Nicht-Verstehen ihren laufenden Verstehensprozeß.

Die Anleitenden greifen beim Erkennen von Verstehensschwierigkeiten unmittelbar in die Handlungsausführung ein. Sie modifizieren ihre Anweisungen (*feste drücken* statt *drücken*), sie korrigieren eigene Anweisungen (*zweimal drehen* statt *einmal drehen*) und sie detaillieren eigene Anweisungen, indem sie einen höheren Auflösungsgrad der Handlungszerlegung wählen: „*und dann müssen wer hier ne leere Spudel draufsetzen*“ detailliert durch: „*Sie müssen gucken, wie das reinpaßt, rechts odda links mit dem Knopf. ... Irgendwie son Haken, den man da reinmachen muß*“ (ebd., 86). In diesem Beispiel wird die Teilhandlung „Spule aufsetzen“ in ihre einzelnen Schritte zerlegt, wobei insbesondere das Herstellen der Passung eines Hakens und einer Einkerbung herausgelöst wird.

Insgesamt ergibt sich dadurch nach Fickermann folgende typische Diskursabfolge:

Handlungsanweisung

--> zögernde oder fehlerhafte Handlungsausführung

(bzw. verbale Hinweise auf Schwierigkeiten)

--> ergänzendes/korrigierendes Eingreifen

--> erneute Handlungsausführung.

Im Vergleich mit den schriftlichen Anleitungen fällt bei den sprachlichen Mitteln auf, daß die Anleitenden statt des Nominalbereichs verstärkt deiktische Mittel, d.h. Zeigegesten, und Determinatoren verwenden. „Mit Hilfe dieser Ausdrücke orientieren sie die Aufmerksamkeit der Anzuleitenden in dem gemeinsamen Handlungsraum ‚Anleitungssituation‘, z.B. (...):‘ Getz muß das . hier einma rum, übba den obersten‘“ (ebd., 87, Herv. MBM). Auf diese Weise werden hier der Faden und ein Maschinenteil fokussiert. Fickermann stellt abschließend fest, daß die Lernenden trotz eines eingeschränkten Gebrauchs der Nomina, der vor allem im Fehlen von Fachausdrücken bemerkbar wird, die Anleitungen verstehen. Allerdings darf das nicht in einem einfachen Analogieschluß in dem Sinne interpretiert werden, daß schriftliche Anleitungen durch einen Verzicht auf Fachausdrücke unmittelbar verständlicher würden. Vielmehr fordert sie für Bedienungsanleitungen die Verwendung der „entsprechenden“ schriftlichen Mittel.

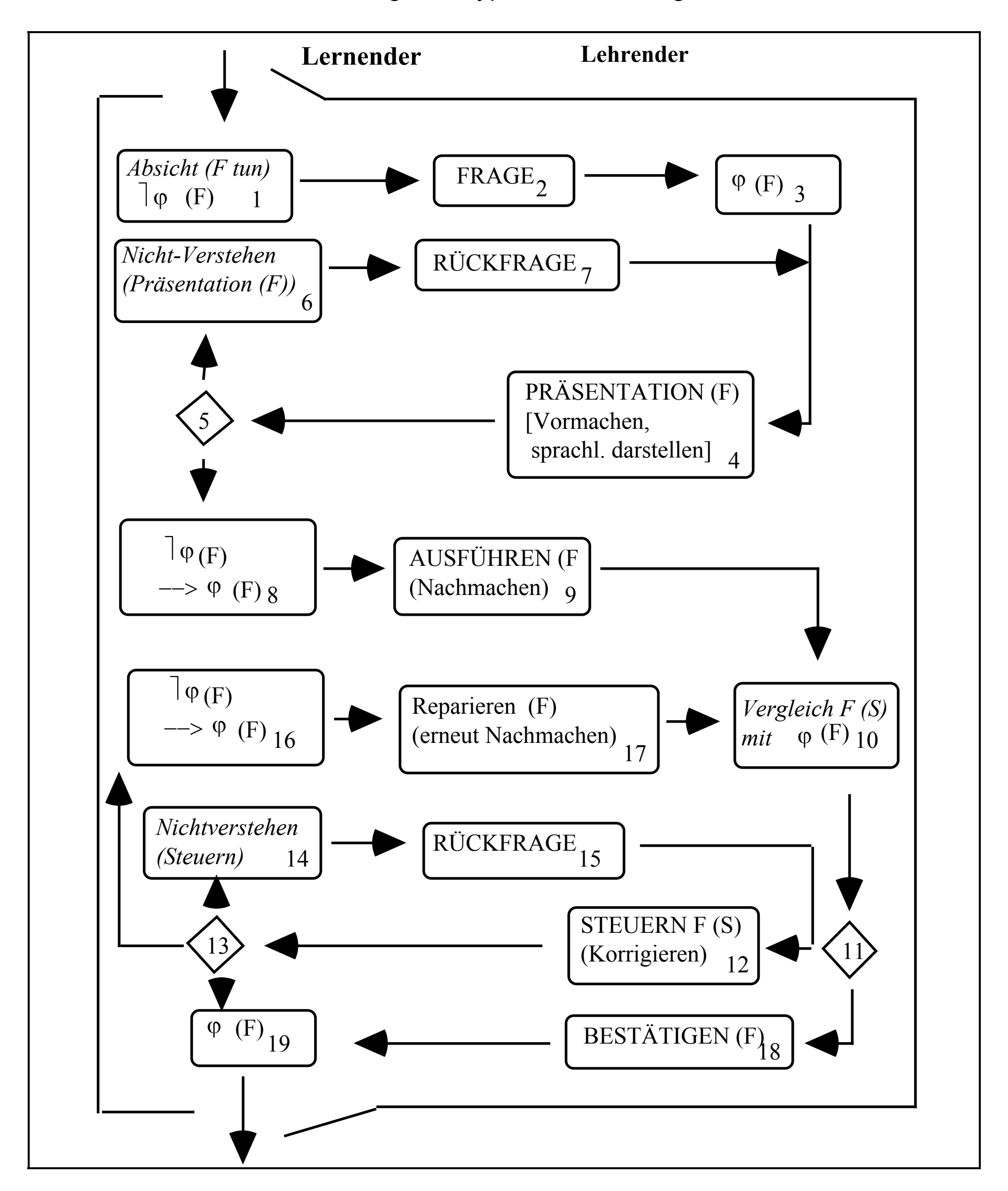
Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß die mündliche Instruktion aufgrund der Unmittelbarkeit der Sprechsituation spezifische Handlungsmöglichkeiten für die Vermittlung der praktischen Handlungskonzepte bereithält. Hierzu gehören insbesondere die verschiedenen Formen praktischer Tätigkeiten (Vor- und Nachmachen), die verschiedenen Formen der nonverbalen Kommunikation sowie der Verständigungsdiskurs. Sie alle sind an die unmittelbare Instruktionssituation gebunden. Im folgenden Abschnitt soll diese Spezifik in systematischer Absicht herausgearbeitet werden.

6.3 Die Struktur der Instruktion

In Kapitel 2.4 waren Texte als abgeleitete Handlungsformen beschrieben worden. In diesem Sinne kann man die schriftliche BA ebenfalls als eine von der mündlichen Instruktion abgeleitete Form betrachten. Um ihre Spezifik in Zwecksetzung und Binnenstruktur besser aufzeigen zu können (vgl. u. §7.1), soll im folgenden zunächst der Instruktionsdiskurs zur Vermittlung und zum Erwerb von Bedie-

nungswissen näher betrachtet werden. Diese Rekonstruktion dient dann später als Folie für die Analyse schriftlicher Anleitungen.

Geht man von mündlichen Instruktionen aus, dann wird ihr Handlungszusammenhang unmittelbar deutlich. Wir haben es hier mit einem spezifischen Lehr-Lern-Diskurs zu tun, der die folgende typische Handlungskonstellation aufweist:



(Abb. 18: Die Bedienungsanleitung als Bestandteil des Lehr-Lern-Diskurses)

Erläuterung der verwendeten Symbole:

Verbalisationen

Mentale Prozesse

Entscheidungen

$\neg\varphi$ (F) (Nicht-) Konzeptwissen über ...

Ein Aktant, hier als Lernender bezeichnet, stellt im Zusammenhang einer praktischen Tätigkeit fest, daß er zwar die Absicht hat, die Handlung (F) auszuführen, ihm aber das erforderliche Handlungskonzept ($\neg\ \varphi$(F)) fehlt [1][53]. Die Tatsache, daß er über die Absicht verfügt, zeigt, daß er ein Vorwissen über die Handlung hat; er weiß, beispielsweise aus der Beobachtung, daß es die Handlung (F) gibt. Konkret mag die Absicht bestehen, einen Holzkasten herzustellen, wozu die Bedienung einer elektrischen Säge erforderlich ist; das nötige Bedienungswissen hat er jedoch nicht. Damit fehlt ihm das notwendige Handlungskonzept, genauer ein bestimmter Teil davon, der sich auf die „äußeren Arsenale" gesellschaftlichen Wissens bezieht, nämlich auf die Werkzeugbedienung.

Dieses Wissensdefizit veranlaßt ihn, einen Wissenden, hier als Lehrender bezeichnet, nach der Bedienung des Werkzeuges zu fragen [2], um diese zu erlernen. Der Lehrende ist dadurch charakterisiert, daß er über das erforderliche Handlungskonzept verfügt [3]. Diese Eingangskonstellation ist in der Wirklichkeit in starkem Maße abhängig von ihrer institutionellen Einbettung. Unter Motivationsgesichtspunkten ist es beispielsweise relevant, ob die Absicht des Lernenden aus eigenen Bedürfnissen gebildet oder aber im Rahmen einer Ausbildungsinstitution an ihn herangetragen wird.

Im Anschluß an die Frage wird der Lehrende die Handlung in geeigneter Weise im gemeinsamen Handlungsraum präsentieren [4]. Hierzu stehen ihm insbesondere die verschiedenen Formen des Vormachens zur Verfügung, aber auch sprachliche Darstellungen, wie oben bei Brünner (1987) gezeigt wurde. Die Präsentation der Handlung wird vom Lernenden wahrgenommen; er muß daraufhin entscheiden [5], ob er sie verstanden hat oder nicht. Für den Fall, daß er Verstehensschwierigkeiten hat [6], kann er eine Rückfrage stellen oder in anderer Weise sein Nicht-Verstehen ausdrücken [7]. Der Lehrende wird darauf seine Präsentation in geeigneter Weise wiederholen, wie Fickermann (1994) gezeigt hat. Für den Fall, daß er die Präsentation versteht, wird sein Wissensdefizit bezüglich des Handlungskonzepts schrittweise abgebaut, graphisch in Position [8] durch den Pfeil dargestellt $\{\neg\ \varphi\ (F) \longrightarrow \varphi\ (F)\}$. Dieser Wissenszuwachs befähigt ihn, die Handlung (F) oder Teile davon auszuführen [9]; er kann die Handlung ganz oder teilweise nachmachen. Verschiedene Niveaus der Aneignung von Handlungskonzepten hat Galperin (nach Rehbein 1977, 128f) beschrieben.

Da der Zweck der Instruktion in der Aneignung eines mehr oder weniger komplexen Handlungskonzeptes liegt, genügt in der Regel nicht die einmalige Ausführung der Handlung, sondern es kommt zu einer Wiederholung, dargestellt in den folgenden Positionen. Die Ausführung der Handlungsausführung des Lernenden wird durch den Lehrenden beobachtet, der diese mit seinem Konzept vergleicht [10]. Stellt er dabei Abweichungen fest [11], greift er steuernd in die Handlungsausführung ein; empirische Beispiele hierfür finden sich bei Fickermann (1994) und Brünner (1987). Er kann beispielsweise unmittelbar praktisch in die Ausführung eingreifen, er kann sich aber auch auf verbale oder zeigende Hin-

[53] Die Nummern in eckigen Klammern beziehen sich auf die Abbildung oben.

weise beschränken. Das STEUERN (Eingreifen, Korrigieren etc.) stellt eine eigene Sprechhandlung dar, die hier jedoch nicht weiter behandelt werden kann.

An dieser Position muß der Lernende erneut entscheiden, ob er den steuernden Eingriff versteht oder nicht. Hat er Verstehensprobleme [14], kann er diese in einer Rückfrage oder auf andere Weise äußern [15] und so den Lehrenden veranlassen, seine Korrektur zu erneuern [12]. Diese Sequenz aus den Positionen [12], [13], [14] und [15] ist Teil des Verständigungsdiskurses, der die Instruktion - wie die meisten anderen Diskurse auch - ständig begleitet. Er wird vielfach auch als Metakommunikation bezeichnet. Seine Aufgabe ist es, die Verständigung im Instruktionsdiskurs sicherzustellen.

Für den Fall, daß der Lernende die Korrektur verstanden hat, führt das zu einem weiteren Ausbau seines Handlungskonzepts {$\neg \varphi$ (F) —> φ (F)} [16]. Dadurch ist er in der Lage, seine Handlungsausführung zu reparieren, indem er sie in veränderter Weise erneut ausführt [17]. Diese, wie alle weiteren Handlungsausführungen, vergleicht der Lehrende mit seinem Konzept [10]. Schätzt er die Ausführung als mit seinem Konzept hinreichend übereinstimmend ein, wird er dem Lernenden eine Bestätigung geben [18]. Damit hat der Instruktionsdiskurs seinen Zweck erreicht: Der Lernende verfügt nun über das Handlungskonzept; sein Nicht-Wissen wurde in Wissen überführt.

Diese Musterbeschreibung ist primär eine systematische Rekonstruktion der zentralen Musterpositionen, die sich jedoch auf empirische Untersuchungen (s.o.) stützt. So ist beispielsweise der nicht seltene Fall, daß der Gefragte nicht über das nötige Konzeptwissen verfügt, getilgt. Ebenso wird auf eine detaillierte Differenzierung der möglichen Präsentationen des Lehrenden [4] verzichtet, weil diese im wesentlichen für die Analyse mündlicher Instruktionen von Bedeutung sind. Das Ziel der Musterbeschreibung besteht vielmehr darin, die Sequentialität und die spezifischen Handlungsmöglichkeiten deutlich zu machen, um auf dieser Folie die schriftliche Anleitung zu kontrastieren.

Die Instruktionssituation ist ganz wesentlich durch das unterschiedliche Vorwissen der Aktanten sowie die Vermittlungsformen gekennzeichnet. Der Lernende verfügt im Extremfall über kein Bedienungswissen {$\neg \varphi$ (F)}, sehr wohl aber über eine Absicht; er weiß, in welchem Handlungszusammenhang er das Werkzeug anwenden will. Diese Absicht enthält die für die Steuerung von Handlungen überaus bedeutsamen Handlungsziele. Über das Zielwissen verfügt der Lehrende erst dann, wenn es ihm der Lernende mitteilt. Dagegen verfügt er aber über das Bedienungswissen {φ (F)}, das er dem Lernenden im Laufe des Lehr-Lern-Diskurses „Werkzeugbedienung“ vermittelt. Dabei sind zwei Handlungsmöglichkeiten von entscheidender Bedeutung, die im folgenden noch einmal genauer dargestellt werden sollen.

a) Vermittlungsformen

Der Lehrende kann sein Konzeptwissen durch verschiedene sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen darstellen. Brünner (1987, 81 ff) hat in Anlehnung an Volpert (1981) verschiedene Möglichkeiten der externen Repräsentation von praktischen Handlungen in Lehr-Lern-Prozessen beschrieben. Sie unterscheidet zwischen „externer Repräsentation (oder Verbalisation) und externer Regulation (oder Steuerung)“ (ebd., 85). Damit wird für den Instruktionsdiskurs eine Parallelisierung zum Handlungskonzept vorgenommen, das eine interne Vorstellung und eine interne Steuerung von Handlungen kennt. Innerhalb der Vermittlungsformen können so zwischen der (Re-)Präsentation und der Steuerung unterschieden werden:

aa) Repräsentationsformen

Die externe Repräsentation kann einmal in einer Demonstration der Handlung durch den Lehrenden bestehen (Vormachen); das „Verfahren erlaubt es, auch sprachlich nur schwer darstellbare Handlungselemente oder Handlungscharakteristika zu vermitteln“ (ebd., 83). Bei den verbalen Formen, hier als Instruktionen bezeichnet, gibt der Lehrende eine sog. Sollwerteingabe, um so die Handlungsstruktur in ihren Grundzügen zu vermitteln. Galperin (1967) spricht hier nach Rehbein (1977, 128) von der Schaffung einer ‚Orientierungsgrundlage‘.

ab) Steuerungsformen

Zu den nicht-sprachlichen externen Steuerungen gehören visuelle Hinweise, aber auch mechanische Hilfen, bei denen „eine bestimmte Bewegung vom Lehrenden mit dem Körper des Lernenden ausgeführt (wird) (Hand führen o.ä.)“ (ebd., 81). Verbale Steuerungen sind handlungsbegleitende Kommandos, wie sie gerade auch in sportlichen Lernprozessen häufig eingesetzt werden.

Alle o.a. nicht-sprachlichen Vermittlungsformen sind an die Kopräsenz von Lehrendem und Lernendem gebunden; nur wenn sich beide im selben Raum befinden, kann der Lehrende in die Handlungsausführung des Lernenden steuernd eingreifen oder selber die Handlung demonstrieren. Die sprachlichen Formen sind teilweise an die Kopräsenz gebunden, so die handlungsbegleitenden Kommandos. Bestimmte sprachliche Formen wie Teile der Instruktion (im Sinne Volperts) können jedoch auch schriftlich realisiert werden. In dieser Bindung an die Instruktionssituation liegt ein Teil der Spezifik zahlreicher Vermittlungsformen. Mit der Zerdehnung der Sprechsituation wird die Bedingung dieser Möglichkeiten zerschlagen.

b) Rückgekoppelter Wissensaufbau

Betrachtet man den Erwerb des Handlungskonzepts als eine spezifische Form des Wissenserwerbs, dann zeigt sich eine weitere Besonderheit, die in der Art des Wissensaufbaus liegt. In der gemeinsamen Instruktionssituation ist es der Lernende, der durch seine Fragen einen wesentlichen Teil zur thematischen Strukturierung beiträgt. Es sind die rhematischen Teile seiner Fragen (= das Erfragte), die dem Lehrenden zeigen, welche Aspekte seines Konzeptwissens relevant sind. Damit wird ein wesentlicher Teil der thematischen Vorstrukturierung geleistet. Während der Instruktion zeigt der Lernende darüber hinaus seinen Erwerb des Handlungskonzepts fortlaufend an. Durch präsentations- und ausführungsbegleitende Interjektionen (fragendes oder bestätigendes „Hm“), durch Explikationen des Verstehensprozesses und durch die Art und Weise seiner Handlungsausführung zeigt er dem Lehrenden - mehr oder weniger explizit - an, wie weit sein Erwerb des Handlungskonzepts fortgeschritten ist. Der Lehrende weiß also, über welches Wissen der Lernende sukzessive verfügt. Zugleich ist es aber auch dem Lernenden möglich, gezielt auf das Wissen des Lehrenden zuzugreifen.

c) Verständigungsdiskurs

Vom rückgekoppelten Wissensaufbau zu unterscheiden ist der Verständigungsdiskurs. Er ist zwar nicht spezifisch für die Instruktion, hier aber von besonderer Bedeutung. Der Lernende ist ebenso wie der Lehrende jederzeit in der Lage, Probleme beim Verstehen von Äußerungen des jeweils anderen zu explizieren. Auf diese Weise kann - idealiter - sichergestellt werden, daß die Präsentationen und Steuerungen des Lehrenden optimal an das Vorwissen des Lernenden anknüpfen.

6.4 Resümee

Es sind diese zentralen Möglichkeiten des Instruktionsdiskurses, die in der schriftlichen Anleitung verloren gehen. Aus der Sicht des Lehrenden - dem potentiellen Verfasser von Anleitungen - ist die mündliche Instruktionssituation durch folgende Möglichkeit gekennzeichnet:

- Er kann sein Handlungswissen auf verbale und nicht-verbale Weise (Demonstration) darstellen.
- Er kann auf verbale (Kommandos) und nicht-verbale Weise in die Handlungsausführung des Lernenden (Nachmachen) eingreifen.
- Er trifft auf eine thematisch vorstrukturierte Situation.
- Er weiß, welches Wissen der Lernende sukzessive aufbaut.
- Er weiß, wann der Lernende seine Ausführungen nicht versteht.

Festzuhalten ist an dieser Stelle folgende Charakterisierung der mündlichen Instruktion:

a) Der Zweck der Instruktion ist die Vermittlung von Bedienungswissen durch einen Wissenden (Lehrenden) an einen Nicht-Wissenden (Lernenden). Er ist dann erreicht, wenn der Aktant über die erforderlichen Bedienungsfertigkeiten (Handlungskonzepte) verfügt.
b) Die Beteiligten befinden sich in einem gemeinsamen Handlungsraum.
c) Der Wissende vermittelt sein Wissen gezielt für einen Nicht-Wissenden bzw. eine Gruppe von Lernenden mit ähnlichem Vorwissen.
d) Dem Wissenden stehen unterschiedliche verbale und nicht-verbale Vermittlungsformen zur Verfügung.
d) Der Wissende erhält fortlaufend über die in Diskursen üblichen Verfahren Rückmeldungen über den Wissensaufbau durch den Nicht-Wissenden.
e) Der Nicht-Wissende kann die Wissenskundgaben des Wissenden bei Verstehensproblemen durch Fragen steuern.

Aufgrund seiner Handlungskonstellation ist der Instruktionsdiskurs voraussetzungsarm in bezug auf das Vorwissen der Beteiligten und auf die zu vermittelnden Inhalte. Instruktionsdiskurse sind daher flexibel einsetzbar; das gilt jedoch nur unter der Bedingung, daß einem Lehrenden möglichst wenige Lernende gegenüberstehen. Aus ökonomischen und anderen Gründen ist es jedoch nicht möglich, Instruktionen ausschließlich oder auch nur überwiegend als Lehr-Lern-Diskurse durchzuführen. Ihr Zweck muß in weiten Bereichen (z.B. Konsumgüter) von massenhaft einsetzbaren Instruktionsformen realisiert werden: den schriftlichen Bedienungsanleitungen.

7. Die Textart „Bedienungsanleitung“

7.1 Die Bedienungsanleitung als komplexe Textart

Der Begriff *Bedienungsanleitung* steht für *schriftliche* Instruktionen. Er wird gewählt, weil er sich in der Praxis der technischen Dokumentation weitgehend durchgesetzt hat[54]; alternativ mögliche Bezeichnungen wie *Gebrauchsanleitung* oder *Bedienungsanweisung* spielen eine untergeordnete Rolle. Der Begriff *Bedienungsanleitung* steht als Oberbegriff für eine Textart, die im weiteren beschrieben wird. Bedienungsanleitungen unterscheiden sich von anderen Anleitungen zentral durch ihren Bezug auf Werkzeuge, wobei *Werkzeug* hier in einem weiten Sinne verstanden wird. In ihnen geht es darum, das Wissen für die Bedienung eines Werkzeugs zu vermitteln.

7.1.1 Institutionelle Einbindung

Die Bedienungsanleitung ist eine komplexe Textart. Ihre Komplexität liegt darin begründet, daß sie eingebunden ist in mindestens zwei zentrale gesellschaftliche Institutionen der arbeitsteiligen Produktion: Dies sind die Institutionen der überwiegend industriellen Produktion und der Distribution (Handel). Die Bedienungsanleitung nimmt ihren Ausgang bei dem Resultat der Produktion, d.h. dem Produkt, dessen Strukturen und vor allem Funktionen ihren Gegenstand konstituieren. Sie wirkt ihrerseits aber auch auf die Produktion und das Produkt selbst zurück, wie Antos (1990, 6) exemplarisch zeigt. Moderne Formen des Erstellens von Bedienungsanleitungen laufen im Idealfall mit der Entwicklung des Produkts parallel, so daß noch in der Entwicklungsphase auf mögliche Mängel reagiert werden kann. Der Gegenstand der Bedienungsanleitung, ein (mehr oder weniger komplexes) Werkzeug, ist dadurch gekennzeichnet, daß seine Bedienung nicht für jeden Aktanten an der Oberfläche des Werkzeugs ablesbar ist, so wie dies beispielsweise für einfache Werkzeuge wie Hammer, Bleistift oder Kochtopf der Fall ist. Bedienungsanleitungen sind dementsprechend nur für bestimmte, komplexe Werkzeuge vorgesehen.

Die zweite zentrale Institution, in die die Bedienungsanleitung eingebunden ist, ist die Distribution oder der kommerzielle Handel. Die Bedienungsanleitung ist integraler, bisweilen gesetzlich vorgeschriebener Bestandteil der *Ware* Werkzeug, die über die je spezifischen Distributionswege von der Produktion bis zum Werkzeug-gebrauchenden Aktanten gelangt. Das Werkzeug legt von seiner Produktion bis zu seiner Benutzung einen langen Weg vom Hersteller über den Groß- und Einzelhandel bis zum Verbraucher zurück. Eine Subinstitution der Distribution ist das Marketing oder die Werbung, die den Zweck hat, über das Produkt derart zu informieren, daß es gekauft wird. Pogarell (1994a) empfiehlt daher beispielsweise für Bedienungsanleitungen bestätigende Sprechhandlungen, die dem Käufer beim Lesen der Anleitung den Eindruck vermitteln, eine richtige Kaufentscheidung getroffen zu haben.

Bereits aus dieser ersten Einordnung der Bedienungsanleitung in gesellschaftliche Zusammenhänge wird deutlich, daß es keinen unmittelbaren Kontakt zwischen dem Hersteller des Werkzeugs und den benutzenden Aktanten gibt. Um nun den Aktanten das nötige Wissen für die Bedienung des Werkzeugs zu vermit-

[54] Für eine Übersicht über mögliche Bezeichnungen vgl. Pelka (1982).

teln, sind grundsätzlich die beiden oben in Kapitel 6 dargestellten Formen möglich: die mündliche Instruktion und die schriftliche Anleitung. Die mündliche Instruktion für Werkzeuge beschränkt sich - im kommerziellen Bereich - in der Regel auf hochkomplexe Werkzeuge (Maschinen) mit geringer Stückzahl. Die schriftliche Anleitung findet sich dagegen überwiegend bei weniger komplexen Werkzeugen, beispielsweise bei Massenprodukten wie Haushaltsgeräten, Baumaschinen oder Computern.

Für die Bedienungsanleitung läßt sich hieraus eine erste Bestimmung eines wesentlichen Zweckbereiches herleiten: Sie soll das Wissen des Herstellers über das Werkzeug und seine Benutzung an den Aktanten vermitteln. Auf diese Vermittlungsfunktion der Bedienungsanleitung zwischen Produktion und Distribution verweist das Selbstverständnis vieler Technischer RedakteurInnen, die sich als Mittler, Übersetzer oder Moderatoren von technischem Fachwissen für Laien verstehen. Es werden aber auch andere Zweckbereiche sichtbar: Die Einbindung in das Distributionssystem spiegelt sich darin wider, daß die Bedienungsanleitung auch Funktionen im Marketing (Werbung) übernimmt. Ein dritter Zweckbereich liegt in der Dokumentation des Wissens über das Werkzeug und seine Bedienung für den Hersteller selbst. Die letzten beiden Zweckbereiche spielen im weiteren eine untergeordnete Rolle.

7.1.2 Die Zwecksetzung der Anleitung: Vermittlung und Überlieferung von Bedienungswissen

Vergleicht man nun die schriftliche Anleitung mit der mündlichen Instruktion, so zeigt sich in bezug auf die Zwecksetzung ein wichtiger Unterschied: Durch mündliche Instruktionen kann das Bedienungswissen immer nur an sehr wenige Werkzeugnutzer gleichzeitig weitergegeben werden; das würde insbesondere für massenhaft vertriebene Werkzeuge einen enormen zeitlichen, personellen und damit auch finanziellen Aufwand bedeuten. Zudem ist das Wissen nach Abschluß der Instruktion für die Werkzeugnutzer nur in dem Maße verfügbar, wie sie es mental repräsentiert haben. Das so vermittelte Wissen ist also trotz des erheblichen Vermittlungsaufwandes der Gefahr des Vergessens ausgesetzt. Auf diesem Hintergrund ergibt sich neben der Vermittlung von Bedienungswissen ein zweites Bedürfnis, nämlich das einer personenunabhängigen Verfügbarkeit des Wissens. Und genau diesem Bedürfnis entsprechen schriftliche Anleitungen. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern machen es sowohl dauerhaft als auch massenhaft verfügbar. Bedienungsanleitungen lassen sich relativ preiswert herstellen, verbreiten und aufbewahren. Damit tritt bei Bedienungsanleitungen zu dem zentralen Zweck der Vermittlung von Bedienungsfertigkeiten zusätzlich ihre raum-zeitliche Überlieferung. Die Annahme einer solchen zusätzlichen Zwecksetzung ist wichtig für die Analyse der Textstruktur.

Die Überlieferung als zusätzlicher Zweckbereich macht eine Zerdehnung der Instruktionssituation erforderlich (zur Zerdehnung von Sprechsituationen allg. vgl. §2.5). Instrukteur und Instruierter teilen nicht länger einen gemeinsamen Handlungsraum, sondern agieren an unterschiedlichen Orten und zu verschiedenen Zeiten. Das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Möglichkeiten des Instruierens. Bereits die Zerdehnung von kommunikativen Situationen, die weitgehend verbal und eben nicht sympraktisch konstituiert sind, bedeutet - wie oben dargestellt - den Verlust bestimmter *sprachlicher* Mittel. Die Zerdehnung einer Instruktionssituation, die sprachlich und praktisch konstituiert ist, bedeutet darüber hinaus den Verlust weiterer, nicht-sprachlicher Handlungsmittel. Die Veränderungen gegenüber der mündlichen Instruktion lassen sich vorläufig als Verlust der folgenden Handlungsmöglichkeiten zusammenfassen:

- Zerschlagung der gemeinsamen Handlungssituation und damit
- Verlust bestimmter sprachlicher, an die Situation gebundener Mittel
- Verlust der non-verbalen und praktischen Handlungsformen wie Zeigen, Demonstrieren, Vormachen und Nachmachen
- Verlust der Möglichkeit des Instruierten, sein Nicht-Wissen bzw. seinen Verstehensprozeß mitzuteilen und damit zugleich
- Verlust eines Zugangs des Instruierenden zum Wissen des Instruierten.

7.1.3 Kommunikative Bedingungen

Aus diesen Veränderungen ergibt sich eine prinzipiell andere Gewichtung der Vermittlungsmöglichkeiten und der Vermittlungsformen. Diese Änderungen werden sichtbar, wenn man von der Handlungsstruktur einer einfachen (Werkzeug-) Bedienung ausgeht. Unter einfachen Bedienungen sollen solche verstanden werden, die von einer Person alleine ausgeführt werden können und die damit keine weitere Interaktion und Kommunikation erforderlich machen. Eine Bedienungshandlung weist aktionale und mentale Anteile auf, wobei die mentalen in planend-repräsentierende und rezeptiv-wahrnehmende unterschieden werden können (vgl. oben §5.2). Für die praktische Bedienung spielen die planend-repräsentierenden Anteile, d.h. solche, die vorhandenes Wissen repräsentieren (und nicht Wissen erzeugen), eine zentrale Rolle: Nur wenn der Aktant über eine Absicht und einen Handlungsplan verfügt, kann er die erforderlichen Handlungen sinnvoll ausführen; andernfalls kommt es nur zu Scheinbedienungen, d.h. zu einer Verkettung von Werkzeugmanipulationen ohne Ziel.

Der Aufbau eines hierfür erforderlichen Bedienungswissens kann in der mündlichen Instruktion auch auf nicht-sprachliche Weise erfolgen. Beispielsweise kann der Instrukteur bestimmte Aktionen demonstrieren, oder der Instruierte kann Aktionen nachmachen oder simulieren. Durch die Demonstration des Zusammenhangs von auslösender Aktion und bewirktem Resultat kann das Verhältnis von Mittel und Zweck sichtbar gemacht werden. Bestimmte Veränderungen können in ihrem Zusammenhang vom Lernenden unmittelbar wahrgenommen werden, ohne daß hierfür eine vollständige Verbalisierung erforderlich ist. Brünner (1987, 107 ff) zeigt für Instruktionen in der praktischen Ausbildung, daß hier bestimmte Handlungselemente nicht zusätzlich verbalisiert werden. Die Lernenden bilden sich ihr Wissen aufgrund der beobachteten Aktionen und der Verbalisierungen. Man könnte auch sagen, das Wissen wächst mit und parallel zu der praktischen Handlung. Das gilt sowohl für das Beobachten von Demonstrationen des Ausbilders als auch für die eigenen Ausführungen beim Nachmachen oder Simulieren. Zusammengefaßt kann man festhalten, daß die Wissensbildung eine Folge der praktischen Tätigkeiten ist. Verkürzt gesprochen: Die Wissensbildung folgt der praktischen Ausführung.

In der schriftlichen Bedienungsanleitung ist ein solches Verfahren aufgrund des Fehlens eines gemeinsamen Handlungsraums ausgeschlossen. Dem Instruierenden ist es nicht möglich, Aktionen zu demonstrieren; deshalb entfällt für den Lernenden auch die Möglichkeit des Nachmachens. Es besteht keine Möglichkeit, Handlungen auf praktische, nicht-symbolische Weise einzubringen. Alle erforderlichen Handlungselemente müssen entweder sprachlich oder bildlich dargestellt werden. Hierzu zählen die Identifizierung von Geräteteilen, die in der mündlichen Instruktion durch ostensive Definition erfolgen kann, ebenso wie die Identifizierung einzelner Tätigkeiten. Der Leser kann jedoch erst dann praktisch handeln, wenn er eine hinreichende Vorstellung davon hat, mit welchem Werkzeugteil er welche Art von Tätigkeit ausführen soll. Es muß zunächst ein bestimmtes Wissen über die

Handlung aufgebaut werden, bevor die Handlung praktisch ausgeführt werden kann. Verkürzt gesprochen heißt das: Die praktische Ausführung folgt der Wissensbildung. Das bedeutet, in der schriftlichen Bedienungsanleitung findet tendenziell eine Umkehrung des zeitlichen Verhältnisses von praktischer Tätigkeit und Wissensbildung gegenüber der mündlichen Instruktion statt.

Betrachtet man die mündliche Instruktion und die schriftliche Anleitung als die extremen Pole einer Skala, dann ist die Bedienungsanleitung gekennzeichnet durch die eingeschränkten Möglichkeiten des Instruierten, unmittelbar praktisch tätig zu werden, um sich so das erforderliche Bedienungswissen anzueignen. Bevor er praktisch handeln kann, muß er sich auf abstrakte Weise ein praktisches Wissen aneignen. Das ist unter Rezeptions- wie unter Produktionsgesichtspunkten von Bedeutung. In der Literatur zur technischen Dokumentation wird immer wieder betont, daß der Anwender das Produkt möglichst schnell nutzen will. Es wird gesagt, daß er „schnell und sicher in den Genuß des Produkt-Nutzens (...) kommen (will)“ (Zieten 1990, 22). An einer Beschreibung des Produkts sei er nicht interessiert. Aus diesem Grund genießt das Ziel, dem Anwender möglichst schnell Handlungen zu ermöglichen, eine hohe Priorität. Inwiefern diese Erfahrungen stimmen und ob sich dahinter eine psychologische Disposition für Formen der praktischen Wissensaneignung verbirgt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden; hierfür sind empirische Analysen entsprechender Rezeptionssituationen erforderlich.

Unter Produktions- und Entwicklungsgesichtspunkten sind die Anforderungen an eine abstrakte Wissensvermittlung ebenfalls von Bedeutung. Denn sie verlangen vom Schreiber die Realisierung spezifischer sprachlicher und abbildender Formen, die nicht aus einer einfachen „Verschriftlichung“ der mündlichen Instruktionsverfahren hergeleitet werden können. Für die verlorengegangenen praktischen Formen müssen sprachliche Ersatzhandlungen gefunden werden. Feilke/Augst (1989) erfassen das mit dem Begriff der „Dekotextualisierung“.

Von erheblicher Relevanz, gerade für diese abstrakte Form der Wissensvermittlung, ist der Verlust des gegenseitigen Wissenszugangs. Die mündliche Instruktion ist, wie wir in Kapitel 6.3 gesehen haben, gekennzeichnet durch die für beide Aktanten bestehende Möglichkeit, auf das Wissen des jeweils anderen zurückzugreifen. Der Instruierte kann den Instrukteur gezielt nach der Bedienung des Gerätes fragen; er weiß, über welches Bedienungswissen er bereits verfügt und zu welchem Zweck er das Werkzeug einsetzen will. Der Instruierende seinerseits erfährt durch die Fragen, was der Instruierte wissen will. Vor allem aber erkennt er an den Reaktionen, ob der Instruierte seinen Ausführungen folgen kann. Aus sprachlichen Äußerungen, beispielsweise aus zweifelnden oder bestätigen Interjektionen („Hm“), oder aus der praktischen Ausführung kann er schließen, ob der Instruierte ein angemessenes Bedienungswissen aufbaut. Diese Möglichkeiten des gegenseitigen Wissenszugangs entfallen in der schriftlichen Anleitung ebenfalls.

Dieser Verlust stellt im Produktionsprozeß, und zwar gerade während der Schreibentwicklung, ein erhebliches Problem dar. In der mündlichen Instruktion ist es der Instruierte, der mit seinen Fragen und Verstehensschwierigkeiten wesentlich zur Konstitution des Handlungsrahmens beiträgt. In der schriftlichen Anleitung muß der Schreiber diesen Rahmen selbst schaffen; dazu muß er das Vorwissen und die Bedürfnisse des Lesers/Benutzers zunächst einmal antizipieren. Des weiteren muß er die Wissensvermittlung so organisieren, daß dem Leser ein Wissensaufbau ermöglicht wird (vgl. Becker-Mrotzek 1994b, 160 ff). Feilke/Augst (1989) beschreiben diesen Zusammenhang mit dem Begriff der „Kontextualisierung“ und betonen damit die Aufgabe, durch den Text erst einmal einen Kontext zu

schaffen. Die Schreibentwicklungsforschung hat gezeigt, daß jüngere Schreiber gerade auch hier Probleme haben.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, daß aus dem für Bedienungsanleitungen spezifischen Zweck „Überlieferung“ und der daraus resultierenden Zerdehnung der Instruktionssituation qualitativ neue Kommunikationsbedingungen erwachsen. Zusätzlich zu dem Verlust bestimmter sprachlicher Mittel gehen auch und gerade die praktischen Vermittlungsformen verloren. Darüber hinaus verschwinden alle Möglichkeiten des gegenseitigen Wissenszugangs, insbesondere fehlt den Textproduzenten ein Einblick in den Wissensaufbau des Lesers. Das alles macht eine neue Handlungsstruktur erforderlich, die wesentlich auf den neuen Zweckbereich „Überlieferung“ zurückgeht. Die sich daraus ergebenden Anforderungen an das Schreiben von Bedienungsanleitungen werden im Anschluß an die Rekonstruktion der Textstruktur und ihrer sprachlichen Mittel in Kapitel 7.7 behandelt.

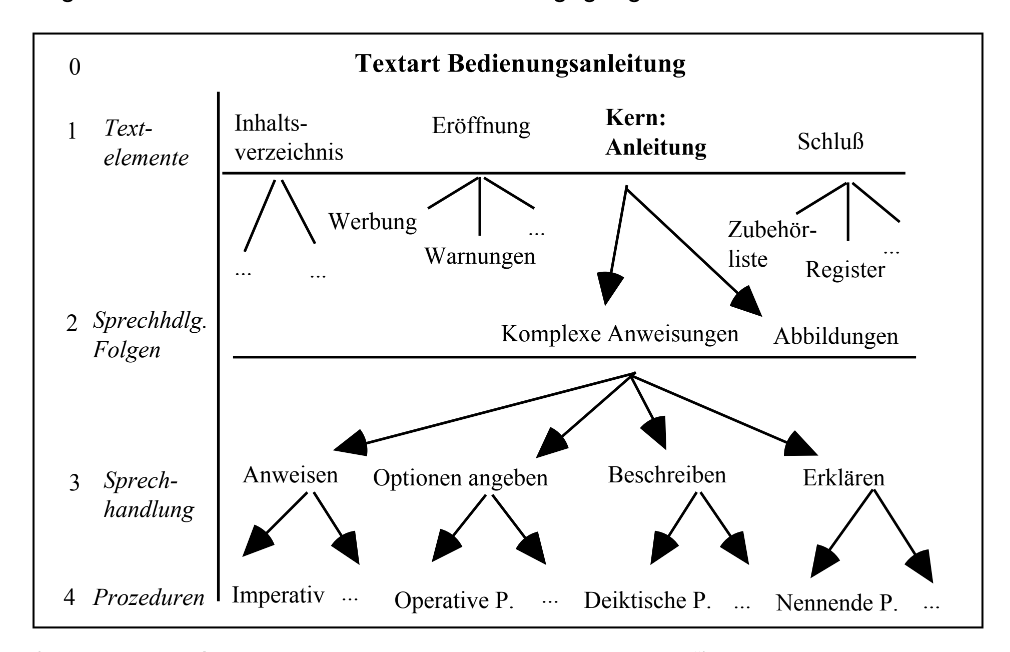
7.1.4 Elemente der Bedienungsanleitung

Die Rekonstruktion der Strukturelemente und ihre funktionale Bestimmung stützt sich im wesentlichen auf die der Untersuchung zugrunde liegenden authentischen Anleitungen; vereinzelt werden auch andere Quellen berücksichtigt, beispielsweise Handbücher für Technische Redakteure. Sie bilden das authentische Material, auf dem die theoretisch reflektierte Analyse der Textart *Bedienungsanleitung* aufbaut. Eine theoretische Reflexion der Analyse ist erforderlich, um nicht idealtypische Beschreibungen mit der Wirklichkeit von Bedienungsanleitungen zu verwechseln. Die Analyse der Zweckstruktur hat gezeigt, daß Bedienungsanleitungen aufgrund ihrer Einbindung in ökonomische Prozesse nicht nur dem Zweck der Vermittlung von praktischem Bedienungswissen dienen, sondern auch Funktionen im Bereich des Marketings haben. Das führt beispielsweise dazu, daß werbende Elemente Eingang in die Anleitung finden. Oder es wird aus Kostengründen auf bestimmte, teure Textelemente verzichtet („quality-to-cost“ Produktion), wie beispielsweise farbige Darstellungen. Die Textanalyse, d.h. die Rekonstruktion der verwendeten sprachlichen Mittel, muß zwar einerseits von den angenommenen Zwecksetzungen ausgehen und diese in Rechnung stellen. Andererseits führt die Analyse aber auch zur Neubestimmung oder Modifizierung von Zwecksetzungen, die dann wieder in die Analyse einfließen. In diesem Sinne ist die Analyse eine reflektierte, weil die theoretische und empirische Analyse Hand in Hand gehen.

Bei der Analyse des Materials ist daher zu berücksichtigen, daß die Zwecksetzung im Schreibexperiment nicht identisch ist mit der, wie sie bei der Herstellung kommerzieller Anleitungen gegeben ist. Keine der Versuchsgruppen war real in die Herstellung und den Vertrieb der Uhr eingebunden. Es lagen also auch keine Vorgaben aus diesem Bereich vor. Des weiteren fehlt - mit Ausnahme der Technischen RedakteurInnen - allen anderen Versuchspersonen auch eine Vorstellung darüber, wie Bedienungsanleitungen im realen Produktionsprozeß entstehen. Der Schreibprozeß bleibt bei allen Gruppen weitgehend unbeeinflußt durch die anderen Zweckbereiche. Eingriffe anderer Unternehmensabteilungen gibt es faktisch nicht; lediglich die Technischen RedakteurInnen sind in der Lage, diese zu antizipieren. Damit dominiert in der Untersuchung der Zweckbereich der Vermittlung praktischen Bedienungswissens, der auch den Analyseschwerpunkt bildet.

Für die folgende Analyse der spezifischen Textelemente wird vorläufig angenommen, daß Bedienungsanleitungen über eine komplexe Makrostruktur verfügen. Diese Struktur reflektiert die unterschiedlichen Zwecksetzungen in einer Weise, daß die Gesamtheit aller Elemente ihre Realisierung ermöglicht. Die Analyse nimmt ihren Ausgang bei den kleinen Elementen, sozusagen auf der unteren Ebene. Die kleinen Elemente sind Bestandteile der jeweils größeren Einheiten, d.h.,

durch die Realisierung mehrerer kleiner Einheiten wird eine größere hergestellt. Die größeren Zusammenhänge werden aus heuristischen Gründen zunächst unterstellt, um eine Einordnung der kleineren zu ermöglichen. Im einzelnen wird von folgenden Elementen der Makrostruktur ausgegangen:



(Abb. 19: Die Struktur der Textart „Bedienungsanleitung")

Die umfassendste Analyseeinheit ist der Text, hier die gesamte Bedienungsanleitung (0). Sie bildet die Makrostruktur, die ihrerseits aus mehreren typischen Einheiten besteht, den Textelementen (1). Hierbei handelt es sich bei der Anleitung um größere Texteinheiten wie das Inhaltsverzeichnis, die Eröffnung, den Schluß und eben die ANLEITUNG als dem Kern der Bedienungsanleitung. Einige dieser Elemente wie das Inhaltsverzeichnis oder die Eröffnung finden sich auch in anderen Textarten; andere dagegen wie der Anleitungskern sind spezifisch für instruierende Texte. Alle nicht zum Kern gehörigen Einheiten werden als gegeben unterstellt, ohne im Rahmen dieser Untersuchung weiter behandelt zu werden. Die einzelnen Textelemente setzen sich wiederum zusammen aus je spezifischen Sprechhandlungsfolgen[55]. So besteht die Eröffnung u.a. aus werbenden Äußerungen, Warnhinweisen auf Gefährdungspotentiale, die vom Produkt ausgehen können, oder Funktionsübersichten. Am Schluß können sich Register, Listen mit Ersatzteilen oder Zubehörartikeln und ähnliches befinden. Die Sprechhandlungsfolgen sind, wie die Bezeichnung schon andeutet, zusammengesetzt aus einer Folge mehrerer Sprechhandlungen. Sie sollen im weiteren für den Anleitungskern genauer betrachtet werden.

Der Anleitungskern - als zentrales Element der Ebene (1) - setzt sich zusammen aus Abbildungen und Text, wobei der Text aus sog. KOMPLEXEN ANWEISUNGEN besteht. Theoretisch handelt es sich um Folgen unterschiedlicher Sprechhandlungen (2). Das Verhältnis von Text und Abbildung soll vorläufig nur dann analysiert werden, wenn dies für das Textverständnis erforderlich ist. Die

55 Ich spreche in Ermangelung eines eingeführten und geeigneteren Ausdrucks auch bei Texten von SPRECH-Handlungen.

komplexen Anweisungen als zusammengesetzte Sprechhandlungen bestehen im wesentlichen aus vier verschiedenen basalen Sprechhandlungen (3): den ANWEISUNGEN, OPTIONSANGABEN, BESCHREIBUNGEN und ERKLÄRUNGEN. Sie zusammen machen den Großteil aller komplexen Anleitungen aus; und zusammen mit den Abbildungen bilden sie den Kern von Bedienungsanleitungen. Die einzelnen Sprechhandlungen setzen sich wiederum aus bestimmten sprachlichen Prozeduren (4) zusammen. Das sind sprachliche Einheiten unterhalb von eigenständigen Sprechhandlungen. Sie übernehmen innerhalb einer Sprechhandlung bestimmte Funktionen in der Verständigung. Beispielsweise finden sich in den Anweisungen zahlreiche expeditive und deiktische Prozeduren. Sie bilden die kleinste Analyseeinheit (zu den Prozeduren allgemein vgl. die Darstellung in §2.3).

Im folgenden Analyseschritt sollen die komplexen Anleitungen als die Kerne der Textart Bedienungsanleitung funktional-pragmatisch untersucht werden. Den Hintergrund bilden die Gesamtanalysen beispielhafter Texte aus allen Altersstufen, die die Vermutung nahelegen, daß jede Altersstufe in spezifischer Weise Gebrauch macht von den o.a. vier Sprechhandlungen. Das Ziel der detaillierten Analysen der Kerne besteht darin, ein Instrumentarium für die Textanalyse zu entwikkeln, das in der Lage ist, entwicklungsbedingte Unterschiede zu analysieren und zu beschreiben. Als Arbeitshypothese gehe ich davon aus, daß die schriftliche Realisierung bestimmter sprachlicher Prozeduren und Handlungen einen jeweils im einzelnen zu bestimmenden kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand voraussetzt. Erste Hinweise hierauf ergeben sich daraus, daß den verschiedenen Altersgruppen jeweils eigene „Anleitungstypen“ zu entsprechen scheinen. Das Ziel der folgenden Analyse des Kerns von Bedienungsanleitungen besteht also darin, ein entwicklungssensitives Instrument für die Analyse der Texte von Schreibern unterschiedlichen Alters zu entwerfen.

7.2 Anweisen

In den folgenden Abschnitten werden nun die wichtigsten der o.a.. Sprechhandlungen in Bedienungsanleitungen analysiert. Dabei stehen zwei Fragestellungen zentral:

- Wie kann der Kern von Bedienungsanleitungen, den wir oben als „Anleiten“ bestimmt haben, weiter differenziert werden? Wie kann dieser allgemeine Zweckbereich nach Teilzwecken unterschieden werden, und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander?
- Welche sprachlichen Mittel werden für die Realisierung der verschiedenen (Teil-) Zwecke eingesetzt?

Im Fokus des Interesses steht die Handlungsqualität der sprachlichen Äußerungen, d.h. ihre Einbettung in den Kontext der Bedienungsanleitung; sie bildet den Ausgangspunkt der Analysen. Diese Perspektive ist wichtig für die Einordnung der folgenden Analysen der verschiedenen Sprechhandlungen: Denn es geht weder um die systematische Erfassung, Beschreibung und Bestimmung der auftretenden Sprechhandlungen noch um eine vollständige Analyse der verwendeten sprachlichen Mittel. Die Analysen verfolgen insofern auch nicht das Ziel, einzelne Sprechhandlungen für alle empirisch gegebenen bzw. denkbaren Handlungskontexte zu bestimmen, so wie dies beispielsweise Hindelang (1978) für das Auffordern tut. Die Analysen erfolgen ebensowenig in der Absicht, bestimmte sprachliche Mittel, beispielsweise einzelne grammatische Konstruktionstypen, in ihrer Gesamtheit zu erfassen, so wie dies beispielsweise Fries (1983) für den Infinitiv, Saile (1984) für Handhabeverben und Richtungsadverbiale, Donhauser (1986) für

den Imperativ oder Redder (1990) für die Konjunktionen „denn“ und „da“ anstreben.

Hier geht es primär darum, das Verhältnis von solchen sprachlichen Mitteln und kommunikativen Zwecken zu bestimmen, die für die Textart Bedienungsanleitung von besonderer Bedeutung sind. Es wird angestrebt, für diesen klar definierten Handlungskontext der schriftlichen Instruktion die zentralen kommunikativen Zwecke und ihre typischen sprachlichen Realisierungsmittel zu bestimmen. Diese Einschränkung erfolgt vor der übergeordneten Zielsetzung, nämlich die Entwicklung der Schreibfertigkeiten auf der Grundlage von Texten unterschiedlicher Schreiber zu erfassen.

Methodisch wird dabei ein Weg gewählt, der ausgeht von den kleinen sprachlichen Einheiten und sich hinbewegt auf die größeren, textuellen Einheiten. Konkret nimmt die Analyse ihren Ausgang bei einzelnen, zusammengehörigen Äußerungen, die häufig Satzform oder satzähnliche Formen haben; selten bestehen sie aus mehreren Sätzen. Hierbei handelt es sich um die kleinsten selbständigen Einheiten, die sog. Sprechhandlungen; in der Terminologie der Sprechakttheorie würde man von Sprechakten sprechen (zur Unterscheidung vgl. Ehlich 1993, 592 & 596).

7.2.1 Veranlassende Sprechhandlungen

Ein zentraler Sprechhandlungstyp - im Sinne einer selbständigen Handlungseinheit - (Ehlich 1993, 596) von (mündlichen) Instruktionen und (schriftlichen) Anleitungen sind die „veranlassenden Sprechhandlungen“. Darunter sollen vorläufig alle diejenigen Äußerungen verstanden werden, mit deren Hilfe der Hörer veranlaßt werden soll, eine Handlung auszuführen. Im vorliegenden Fall handelt es sich im wesentlichen um praktische Tätigkeiten an der Uhr, aber auch um akustische oder optische Wahrnehmungsleistungen. Sie sollen, so könnte man auch sagen, den Leser veranlassen, einen bestimmten (angegebenen oder verborgenen) Zweck der Uhr zu realisieren.

Der besondere Stellenwert veranlassender Sprechhandlungen ergibt sich aus dem übergeordneten Zweck der Vermittlung von Bedienungswissen. Die Bedienung eines Werkzeuges, das wegen seiner Komplexität nicht selbstexplikativ ist und daher eine Anleitung bzw. Instruktion erfordert, kann nicht rein mental, d.h. ohne Ausführung der erforderlichen Tätigkeiten, erlernt werden. Das bedeutet, das Bedienungswissen kann in der Regel nur erworben werden im Zusammenhang mit der praktischen Bedienung. Dabei können durchaus unterschiedliche Gründe für die Notwendigkeit der praktischen Bedienung verantwortlich sein. Es können beschreibungstechnische Gründe vorliegen, wenn beispielsweise bestimmte Phänomene nur schwer verbalisierbar sind, oder bedienungstechnische, beispielsweise weil ein bestimmter Werkzeugzustand für die weitere Bedienung gegeben sein muß. Denkbar sind aber auch lernpsychologische Gründe, auf die ich hier nicht näher eingehen kann.

Aufgrund der zerdehnten Sprechsituation bei der schriftlichen Bedienungsanleitung ist es dem Anleitenden nicht möglich, die Tätigkeiten selbst auszuführen. Das bedeutet, daß alle erforderlichen Bedienungstätigkeiten zwingend vom Benutzer (Leser) ausgeführt werden müssen. Man kann also sagen, ein wesentlicher Teilzweck von Bedienungsanleitungen besteht - wegen der Besonderheit schriftlicher Kommunikation - darin, den Leser zur Ausführung bestimmter Bedienungstätigkeiten zu veranlassen. Die hierfür verwendeten Äußerungen sollen allgemein als „*veranlassende Sprechhandlungen*“ bezeichnet werden.

Sie können nach Wunderlich (1976, 77; 150 ff & 1984, 110) und Searle (1982) zu den direktiven Sprechakten[56] gezählt werden. „Ihr illokutionärer Witz besteht darin, daß sie Versuche des Sprechers sind, den Hörer dazu zu bekommen, daß er etwas tut“ (Searle 1982, 32f). Wenn Searle darauf hinweist, daß es unterschiedliche Grade gibt, mit denen der Sprecher den Hörer zu bewegen versucht, dann deutet er damit eine mögliche Differenzierung in Subtypen an. Allerdings beschränken sich die Unterscheidungsmerkmale hier auf die Angabe einiger sprechaktbezeichnender Verben.

Wunderlich geht ebenfalls davon aus, daß der direktive Typ weiter zu differenzieren ist. Er sieht zwei prinzipielle Unterscheidungsmöglichkeiten: a) hinsichtlich der Aufforderungsstärke; b) hinsichtlich der Aufforderungskomplexität (1976, 158f). Der Grad der Aufforderungsstärke kann nach Wunderlich nicht deduktiv bestimmt werden, sondern nur durch „Untersuchungen faktisch vorkommender Interaktionen“ (ebd., 159). So muß beispielsweise der institutionelle Kontext, in dem Sprecher und Hörer handeln, berücksichtigt werden, um zwischen AUFFORDERUNGEN, BITTEN, BEFEHLEN, ANWEISUNGEN oder INSTRUKTIONEN unterscheiden zu können. Die zweite Unterscheidungsmöglichkeit besteht in der Differenzierung von einfachen und komplexen Aufforderungen, die ihrerseits wieder unterschieden werden nach Art der Verbalphrase bzw. der verwendeten semantisch-logischen Funktoren. Einfache Aufforderungen sind demnach beispielsweise die „Aufforderung zur Realisierung oder Abstellung eines Zustandes“ oder die „Aufforderung zur Ausführung einer Aktivität“; komplexe Aufforderungen sind beispielsweise konjunktive (*Knopf drücken und Hebel umlegen*) oder disjunktive Aufforderungen (*Knopf drücken oder Hebel umlegen*).

Hindelang (1978) unterscheidet Aufforderungen zunächst nach dem Kriterium „Bindung“ und kommt so zu den beiden großen Gruppen der bindenden und der nicht-bindenden Aufforderungen[57]. Die für diesen Zusammenhang relevanten nicht-bindenden Aufforderungen unterscheidet er dann weiter nach der Adressatenpräferenz (sprecher-, hörer-, beidseitig-präferiert). Auf diese Weise rechnet er „Anleitungen“ zu den nicht-bindenden Aufforderungen mit Adressatenpräferenz, die er beispielsweise in Unterweisungs- oder Dienstleistungskontexten angesiedelt sieht. Anleitungen sind dadurch gekennzeichnet, daß ihre Ausführung zwar im Interesse des Sprechers liegt, dieser aber nicht dazu verpflichtet ist. Neben den Anleitungen zählt Hindelang auch den Ratschlag zu dieser Gruppe. Davon unterscheidet er die „Anweisung“, die zu den nicht-bindenden Aufforderungen mit beiderseitiger Präferenz zählt, wie sie beispielsweise in Kooperationen vorkommt.

Levinson (1990, 263 ff) setzt sich unter dem Stichwort der sog. indirekten Sprechakte aus sprachphilosophischer Perspektive mit direktiven Sprechhandlungen auseinander. Er diskutiert unterschiedliche theoretische Möglichkeiten, den nicht-wörtlichen Gebrauch von Äußerungsformen zu erklären. Dabei bilden Aufforderungen einen geradezu prototypischen Fall. Denn es lassen sich scheinbar unendlich viele Äußerungsformen für ihre Realisierung finden (für eine umfangreiche Sammlung vgl. Weigand 1984). Dabei zeigt sich nach Levinson, daß in der mündlichen Kommunikation der Imperativ bei Aufforderung sehr selten gebraucht wird, in Texten wie Rezepten und Instruktionen dagegen regelmäßig (ebd., 275). Levinson stellt fest, daß es aufgrund der scheinbaren Willkürlichkeit theoretisch enorme Schwierigkeiten bereitet, sprachliche Äußerungsformen auf Sprechakte abzubilden. Eine mögliche Lösung dieses Problems sieht er jenseits

[56] Für eine Typologie der Sprechakte vgl. auch Ehlich (1993, 593) sowie Ulkan (1993).

[57] Für eine kritische Rezeption vgl. Donhauser (1986, 156f).

der Sprechakttheorie, und zwar in der empirischen Analyse des natürlichen Sprachgebrauchs in Institutionen.

Herrmann/Grabowski (1994) setzen sich in kognitionspsychologischer Perspektive mit Aufforderungen auseinander. Ihr Ausgangspunkt ist die auch bei Levinson (1990) zu findende Einschätzung, „daß das, was Menschen mit der Verwendung einer Äußerung tun, durch die äußere Form einer Äußerung kaum eingeschränkt ist“ (ebd., 159). Als Grund hierfür geben sie an, daß es sich bei den Klassifikationen lediglich um theoretisch-linguistische handele, die im wesentlichen nur beim Schreiben relevant seien. Für die Analyse der sprecherseitigen kognitiven Prozesse bei der Realisierung von Aufforderungen entwickeln sie ein eigenes Modell des Aufforderns, das aus einer gestaffelten Implikationsstruktur von Wissenskomponenten besteht. Hierbei handelt es sich um ein Wissensschema, dessen Kern in dem Willen des Sprechers besteht, den Partner zur Ausführung einer Handlung zu bewegen. Insgesamt besteht die Wissensstruktur aus vier Komponenten:

E *Primäres Handlungsziel*: Änderung des Zustandes der Wirklichkeit

A *Sekundäres Handlungsziel*: Herbeiführung der Änderung durch den Adressaten

V *Legitimation*: S ist berechtigt, H aufzufordern

I *Mittelwahl*: S will H zur Ausführung der Handlung verpflichten.

Jede Komponente ist noch weiter nach bestimmten Implikationen unterteilt, beispielsweise impliziert das primäre Handlungsziel, daß der beabsichtigte Zustand der Wirklichkeit präferiert wird, aber noch nicht vorliegt.

Als Aufforderungen werden dann solche Äußerungen definiert, die ein Sprecher im mentalen Zustand „Aufforderung“ vollzieht. In den entsprechenden mentalen Zustand gelangt der Sprecher durch das Vorliegen des primären Handlungsziels sowie einige Hinweisreize aus der Situation. Auf diese Weise wird das Wissensschema instanziiert, d.h. der Sprecher erfaßt die Situation als Aufforderungssituation. Die so definierten Aufforderungen thematisieren dann eine der vier Komponenten aus dem Wissensschema, die sich zugleich für eine Typologisierung eignen:

- Bei E-Aufforderungen formuliert der Sprecher sein primäres Handlungsziel (*Ich möchte einen gemähten Rasen.*)
- Bei A-Aufforderungen formuliert er sein sekundäres Handlungsziel (*Könntest Du mal den Rasen mähen?*)
- Bei V-Aufforderungen formuliert er die Verpflichtung des Hörers zur Ausführung der Handlung (*Du bist mit Rasenmähen dran*.)
- Bei I-Aufforderungen verpflichtet er den Hörer zur Ausführung (*Mäh den Rasen!*).

Für die Wahl eines bestimmten Aufforderungstyps machen Herrmann/Grabowski die subjektive Einschätzung des Sprechers der Situation verantwortlich. Denn jede Aufforderung setzt die Bearbeitung eines Maximenkonflikts voraus, der mit dem sog. reaktanten Verhalten der Menschen zusammenhängt: Menschen neigen dazu, sich Einschränkungen ihres Handlungsspielraums zu entziehen. Für einen Auffordernden bedeutet das, daß er mit einer stark verpflichtenden Äußerung Gefahr läuft, durch den Hörer zurückgewiesen zu werden. Bei abgeschwächten Aufforderungen besteht dagegen die Gefahr des echten oder vorgetäuschten Mißverstehens. Aufforderungen mittleren Grades sind daher am wahrscheinlichsten. Auch wenn es Herrmann/Grabowski nicht um die Äußerung selbst geht, sondern um die kognitiven Bedingungen ihrer Produktion, so zeigt sich

hierin doch ein Hinweis auf die kommunikative Funktion, die weiter unten (§7.2.6) noch behandelt wird.

Resümee: Die oben vorgestellten Typologien unterscheiden veranlassende Sprechhandlungen überwiegend nach Unterschieden ihrer kommunikativen Funktion. Dabei spielt der Stärke- oder Bindungsgrad eine wichtige Rolle; auf diese Weise können beispielsweise AUFFORDERUNGEN von BEFEHLEN oder BITTEN unterschieden werden. Wunderlich (1976) schlägt darüber hinaus eine Unterscheidung nach der Semantik der Verbalphrase vor, so daß unterschiedliche Grade der Komplexität der Aufforderung entstehen. Darin deutet sich ein Unterscheidungskriterium an, das für das vorliegende Material bedeutsam ist: eine Differenzierung nach der Art der veranlaßten Handlung. Es ist nicht dasselbe, ob ein Hörer zu einer komplexen Handlung veranlaßt wird (*Wecker einstellen*), oder ob er lediglich einen Teil einer Handlung, beispielsweise einen bestimmten Bedienungsakt (*Knopf drücken*), ausführen soll. Die Komplexität bzw. der Zerlegungsgrad der veranlaßten Handlung scheint ein weiteres sinnvolles Unterscheidungskriterium zu sein.

Ich werde daher im weiteren den Ausdruck ANLEITUNG für komplexe Aufforderungen verwenden, d.h. für solche, die eine relativ komplexe Handlung veranlassen sollen, beispielsweise eine bestimmte Bedienungsfunktion der Uhr auszuführen (*Zeit einstellen*). Komplex sind solche Handlungen oder Tätigkeiten, die aus mehreren Teilen bestehen und vom Aktanten einen Handlungsplan fordern. *Anweisungen* sollen dagegen einfache Aufforderungen heißen, d.h. solche, die eine relativ einfache Tätigkeit vom Aktanten erwarten, beispielsweise einen bestimmten Handgriff ausführen (*Taste drücken*). Mit diesen Bezeichnungen soll zum einen der Tatsache Rechnung getragen werden, daß sich in der Praxis der Technischen Dokumentation der Ausdruck „Bedienungsanleitungen“ unter den möglichen Alternativen wohl durchgesetzt hat. Damit bezeichnet der Begriff „Anleitung“ eine komplexe Textart, die aus mehreren, auch nicht-anweisenden Teilen besteht. Zum anderen soll die Differenzierung aber auch die empirische bzw. textlinguistische Einsicht reflektieren, daß die Bedienungsanleitung selbst eine differenzierte Binnenstruktur besitzt (s.o. §7.1). Innerhalb der Binnenstruktur setzen sich die anleitenden Elemente wiederum aus kleineren Einheiten zusammen.

Im weiteren werden zunächst die einfachen Aufforderungen untersucht, also die sog. Anweisungen. Sie sind innerhalb der Bedienungsanleitung Teil der anleitenden Sequenzen, die wiederum den veranlassenden Sprechhandlungen zugehören. In der Terminologie der Sprechakttheorie handelt es sich also um einen Subtyp der direktiven Sprechakte. Für die nun folgende Analyse ist zu unterscheiden zwischen der Sprechhandlung ANWEISUNG selbst und den verwendeten sprachlichen Ausdrucksmitteln, die gerade für Aufforderungen - wie Brinkmann (1971, 366f), Wunderlich (1984, 113), Donhauser (1986, 259 ff) und Ehlich (1993, 67) übereinstimmend feststellen - erheblich variieren. Wunderlich (1984) unterscheidet zwischen den expliziten Aufforderungssätzen, für die prototypisch der Aufforderungssatz steht; andere Ausdrucksmittel sind Aussagesätze oder Fragen. Die Analyse wird zeigen, daß die unterschiedlichen Realisierungsformen von Anweisungen teilweise spezifische Funktionen im Gesamt der Bedienungsanleitung wahrnehmen.

7.2.2 Die theoretische Bestimmung des Imperativs

Bei den Anweisungen lassen sich verschiedene sprachlich-grammatikalische Realisierungsformen unterscheiden. Eine wichtige Rolle spielt der Imperativ- oder Aufforderungssatz, der jedoch theoretisch unterschiedlich bestimmt wird. Ein zen-

trales Problem ergibt sich dabei aus der Frage nach dem Verhältnis von Form und Funktion: Ist der Imperativ eher durch seine Morphologie (Komm! Lies!) oder eher durch seine Funktion (Aufforderung) bestimmt?

In einer ausführlichen Untersuchung bearbeitet Donhauser (1986) die Schwierigkeiten, die sich bei der Beschreibung des Imperativs im Deutschen ergeben. Sie resultieren aus der ursprünglich dominierenden Orientierung an der Grammatik des Lateinischen, das für den Imperativ ein vielfältigeres Formenparadigma kennt als das Deutsche. Aus diesem Grund mußte eine einfache Übertragung, d.h. die Suche nach deutschen Entsprechungen oder Übersetzungsäquivalenten, scheitern. Nach Donhauser ergeben sich hieraus die folgenden drei Problemfelder:

- Welche sprachlichen Phänomene sollen zum Imperativ gezählt werden?
- Welche Funktionen kommen dem Imperativ neben der auffordernden noch zu?
- Wie ist der Imperativ in das deutsche Modussystem einzuordnen? Bildet er einen eigenen Modus oder Satztyp?

Es ist hier nicht der Ort, die möglichen Antworten auf diese Fragen ausführlich zu diskutieren, weil ihnen ein anderes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt. In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Ermittlung der verschiedenen sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten für Anweisungen; in den Arbeiten zum Imperativ bildet dagegen die sprachliche Form den Ausgangspunkt für die Bestimmung ihrer verschiedenen Funktionen. Donhauser bestimmt den Imperativ zunächst über seine Form, die gekennzeichnet ist durch das Fehlen der sonst in der 2. Pers. Singular üblichen Endung „-st“; statt dessen wird der Imperativ gebildet aus dem Wortstamm, in einigen Fällen ergänzt durch ein Endungs-e (*komm* - *komm-e*) und in einigen anderen Fälle wird der Vokal im Wortstamm durch einen Diphthong ersetzt (*lesen* - *lies*). Diese Verbform charakterisiert Donhauser als semi-finite, die lediglich hinsichtlich der Kategorie *Numerus*, nicht aber hinsichtlich der *Person* bestimmt ist. Entsprechend nimmt sie hier einen eigenen Modus an, der zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv angesiedelt ist.

Das Funktionsspektrum faßt Donhauser deutlich weiter, als dies in anderen Arbeiten der Fall ist. So bestimmt Brinkmann (1971) den Imperativ als „Anweisung an einen Partner (oder mehrere Personen) zur Realisierung des im Imperativ genannten Prozesses“ (ebd., 366f). Der Imperativ verlangt als Reaktion den unmittelbaren Vollzug der Tat. Ähnlich äußert sich Weinrich (1993), der den Imperativ als ein Gebot an den Hörer bestimmt, „der in die Handlungsrolle des Subjekts eintreten und die mit dem Verb ausgedrückte Handlung ausführen (soll), und zwar - je nach der Situation - als Tathandeln oder als Denk- oder Sprechhandeln“ (ebd., 272). Ähnlich argumentiert Wunderlich (1984), der den Imperativ als prototypische Form für den Ausdruck von Aufforderungen sieht. Auch Fries (1993a 67f & 257) sieht in der Formulierung eines direktiven Sprechaktes bzw. einer Aufforderung die wichtigste pragmatische Funktion des Imperativs. Dagegen nimmt Donhauser ein breiteres Funktionsspektrum an, das neben der AUFFORDERUNG auch RAT/WARNUNG und EMPFEHLUNG, ANGEBOT/DROHUNG sowie ERLAUBNIS vorsieht.

Übereinstimmung besteht aber in den vorgestellten Arbeiten insofern, als der Imperativ als ein sprachliches Mittel zur Realisierung bzw. Formulierung einer Sprechhandlung gesehen wird. Strittig ist lediglich die Frage nach den so realisierbaren Sprechhandlungen. Ehlich dagegen spricht dem Imperativ den Status einer eigenen sprachlichen Handlung (Illokution) ab; er analysiert ihn als eine darunter liegende, kleinere und unselbständige Einheit, nämlich als sprachliche „Prozedur“, die Bestandteil einer übergeordneten Sprechhandlung ist. Der Imperativ gehört danach zu den „expeditiven Prozeduren“ (Ehlich 1993 67; 491 & 1994c, 140).

Unter der expeditiven Prozedur versteht Ehlich eine Art „direkten Draht“ des Sprechers zum Hörer (Ehlich 1986a, 240). „Sie (die Interjektionen, MBM) stellen Verfahren der Lenkung des anderen auf eine unmittelbare Weise dar“ (ebd., 240). Die Aufgabe der Interjektionen, als einer Hauptgruppe sprachlicher Mittel für die expeditive Prozedur, sieht Ehlich in der Aufrechterhaltung der interaktionalen Übereinstimmung von Sprecher und Hörer; sie sind in einem kommunikationstechnischen Sinne Voraussetzung für die Kommunikation. Aufgrund dieser basalen, kontinuierlich zu leistenden Aufgabe, benötigen sie einfache, leicht zu erkennende Formen, so wie das bei den Interjektionen der Fall ist. Hieraus leitet sich auch ihre teilweise tonale Qualität ab, beispielsweise beim „Hm“. Wegen ihres eigenen Formbestandes und ihrer spezifischen Funktion schlägt Ehlich hierfür einen eigenen Feldbegriff vor: das *expeditive Feld* oder abgekürzt *Lenkfeld*. Damit soll auf die kommunikative Lenkungsfunktion hingewiesen werden.

Mit Hilfe der Ausdrücke des Lenkfeldes lenkt der Sprecher die kognitiven oder mentalen Prozesse des Hörers. Ihre Bedeutung geht voll in ihrer interaktional-kommunikativen Funktion auf. „Sie haben nicht noch eine für sich stehende ‚Bedeutung‘ im referentiellen Sinne“ (ebd., 242). Das bedeutet zugleich, daß mit diesen Ausdrücken keine selbständigen sprachlichen Handlungen vollzogen werden können; sie werden vielmehr im Rahmen von Sprechhandlungen zu den je spezifischen Zwecken der Aufmerksamkeitslenkung eingesetzt. Weitere Wortklassen gehören dem Lenkfeld nicht an“ (ebd., 250).

Im morphologischen Bereich rechnet Ehlich jedoch den „Vokativ“ und „Imperativ“ noch dem Lenkfeld zu, die sich formal beide durch ihre Nähe zum Wortstamm und ihre Kürze auszeichnen. Der Vokativ, zu dem die Rufform von Nomina und Namen zählen, hat die Funktion der Kontaktaufnahme. Der Imperativ hat nach Ehlich per definitionem die Einflußnahme auf den Hörer zum Zweck. Beide Formen sind in dem Sinne funktional, „daß sie für den expeditiven Zweck (Ruf bzw. Befehl) besonders geeignet sind“ (ebd., 252). Neben der expeditiven hat der Imperativ noch eine nennende Funktion, die sich aus der Zugehörigkeit des Verbs zum Symbolfeld ergibt. Das Verb benennt eine Handlung. Offen läßt Ehlich die Frage, ob der Imperativ daneben auch noch eine deiktische Prozedur impliziert.

7.2.3 Aufforderungssätze

Im folgenden sollen nun die verschiedenen sprachlichen Realisierungsformen für anweisende Sprechhandlungen in dem untersuchten Material näher betrachtet werden. Der Imperativ findet sich in den vorliegenden Bedienungsanleitungen in zwei Varianten:

a) Imperativ in der Vertrautheitsform

- *Drücke 1mal den Knopf Mode (B6.2, Z3)*[58]

Diese Funde beschränken sich auf Texte junger Versuchspersonen; in den TR- und UNI-Texten sind keine Funde zu verzeichnen. Die Funktion dieser Imperativform wird im weiteren nicht gesondert behandelt, weil sie im wesentlichen mit der des Imperativs in der Höflichkeitsform übereinstimmt.

58 Die Beispielkennzeichnungen verweisen mit der ersten Zahl auf die Jahrgangsstufe und mit „TR“ auf die Texte der technischen Redakteure bzw. „UNI“ auf die Texte der Studierenden. Die zweite Zahl bezieht sich auf die einzelnen Texte innerhalb einer Gruppe; die Zahl hinter dem Komma nennt die betreffende Zeile.

b) Imperativ in der Höflichkeits- oder Distanzform[59]

- *Betätigen Sie Knopf 1 und drücken Sie dreimal. (B12.1, Z20)*
- *drücken Sie (bitte) zuerst die MODE-Taste (B12.4, Z12)*
- *1. Stellen Sie die Anzeige im Sichtfenster Ihrer Quarz-Stoppuhr auf die Normalanzeige um. (TR-6.1, Z3)*
- *2. Drücken Sie 1 x die Taste A, im Sichtfenster erscheint die Anzeige 0:00:00. (TR-6.1, Z6)*

Diese Form findet sich in den TR- und UNI-Texten relativ häufig. Beiden Varianten ist gemeinsam, daß der Imperativ an keiner Stelle alleine und isoliert auftritt, beispielsweise in der Form „*Drücke*" oder „*Drücken Sie*". Er findet sich typischerweise in der folgenden Umgebung:

- *„Drücken Sie 1 x die Taste A" (TR-6.1, Z6)*

Formalisiert haben wir es mit folgender Grundform zu tun:

(Handlungsverb im Infinitiv) + (Personaldeixis „Sie") + (fakultativ: Adverb) + (Nomen im Akkusativ). Man kann hier von einer Ersatzform für die distanzierte oder höfliche Variante des Imperativs sprechen.

Die kommunikative Leistung solcher Äußerungen läßt sich funktional-pragmatisch wie folgt analysieren: „*Drücken Sie*" als Höflichkeitsform des Imperativs enthält eine expeditive Prozedur, die explizit an den Leser gerichtet ist. Der Imperativ in der Distanz- oder Höflichkeitsform („*Drücken*") ist formal identisch mit der Höflichkeitsform des Präsens Indikativ (Weinrich 1993, 268); syntaktisch ist er identisch mit Deklarativsätzen mit Verbspitzenstellung (Fries 1993b, 257). Die Form ist zugleich identisch mit dem Infinitiv. Auf diese Weise verliert sie auch die aus dem Paradigma herausgehobene Stellung der Vertrautheitsform, die gekennzeichnet ist durch ihre eigene Bildungsweise und die Kürze (s.o.). Anders jedoch als in der Vertrautheitsform steht der Imperativ in der Höflichkeitsform immer zusammen mit der Personaldeixis „Sie", die dem Imperativ unmittelbar folgt. Aus diesem Grund sollen der Imperativ und die Personaldeixis als eine Einheit betrachtet werden.

Es folgt mit dem Adverb „einmal" (im Sinne von „ein Mal"), häufig in der abgekürzten Schreibweise „1x", eine zählende Prozedur, die hier die Häufigkeit des auszuführenden Aktes angibt. An anderer Stelle finden sich Hinweise auf die Ausführungsmodalität („vorsichtig").

Der abschließende Nominalausdruck „Taste A" realisiert eine nennende Prozedur. Nennend ist der Ausdruck in zweifacher Hinsicht: Einmal ist mit dem Symbolfeldausdruck eine situationsunabhängige Identifizierung der gemeinten Taste durch den Hörer möglich. Die Majuskel „A" bezieht sich auf die entsprechende Kennzeichnung in der Abbildung, so daß der Ausdruck „Taste A" auch ohne Determinator („die") den Charakter einer definiten Deskription erhält. Zum anderen implizieren die Gerätebezeichnungen bereits einen relativ kleinen Kreis möglicher Tätigkeiten. So können Knöpfe und Tasten nur gedrückt bzw. gedrückt gehalten werden. Ähnliches gilt für andere Geräteteile wie Hebel, Kurbeln, Schrauben etc., denen bereits bestimmte Handlungstypen eignen. Der Grund hierfür liegt darin, daß sie als Werkzeugteile materialisierte Formen entwickelter Problemlösungen sind und damit per definitionem für bestimmte (Teil-)Tätigkeiten vorgesehen sind[60]. Diese zweite nennende Prozedur wird vor allem in Infinitivkonstruktionen mit Erststellung des Nomens relevant (s.u.). Mit der Orientierung des Lesers auf

---

59 Zur historischen Entwicklung der Höflichkeitsformen vgl. Ehlich (1992a), zur paradigmatischen Einordnung vgl. Donhauser (1986, 255).

60 Das zeigt sich beispielsweise in Konstruktionen wie „Mit Knopf 3 können sie (...)"3 (B12.1, Z28)

das entsprechende Geräteteil wird eine erforderliche Voraussetzung für die nachfolgende praktische Tätigkeit geschaffen.

Die Analyse zeigt, daß der Imperativ in den untersuchten Texten in der Regel eingebettet ist in eine längere Äußerung. Ich werde deshalb im weiteren zwischen dem Imperativ als grammatischer Realisierungsform einer expeditiven Prozedur und dem Aufforderungssatz als einer Realisierungsform veranlassender Sprechhandlungen unterscheiden. Der Imperativ („Drücke“ bzw. „drücken Sie“) als grammatikalisierte Form bildet den prozeduralen Kern von Aufforderungssätzen; er leistet die expeditive Prozedur, d.h. die unmittelbare Einflußnahme auf Handlungen des Hörers. Die übrigen Äußerungsteile wie Verbstamm, Nomen bzw. Nominalausdruck und Adverben spezifizieren über nennende und andere Prozeduren die vom Hörer erwartete Handlung. Zusammen mit dem Imperativ bilden sie den Aufforderungssatz, den man daher auch als prototypisch für direktive Sprechhandlungen bezeichnen kann. Denn er enthält als einziger mit dem Imperativ ein grammatikalisiertes sprachliches Mittel für die erforderliche expeditive (lenkende) Prozedur.

Der Aufforderungssatz drückt aufgrund seiner eigenen grammatischen Form die Absicht des Schreibers, den Leser zu einer Aktion zu veranlassen, in einfacher und eindeutiger Weise aus. Insofern ist sein Gebrauch sowohl unter Produktions- wie unter Rezeptionsgesichtspunkten von Interesse.

a) Unter *Produktionsgesichtspunkten* stellt er eine einfache Möglichkeit dar, die eigene Absicht unmittelbar auszudrücken; das ist insbesondere für jüngere Schreiber von Bedeutung, die das Schreiben noch lernen.
b) Unter *Rezeptionsgesichtspunkten* ist der Aufforderungssatz ein eindeutiges Mittel, eine sprachliche Äußerung als Aufforderung zu interpretieren. Für den geübten Schreiber bedeutet das, daß damit eine grammatische Form zur Verfügung steht, die ihm die größtmögliche Gewißheit gibt, daß der Leser seine Äußerung auch als Aufforderung versteht (vgl. auch Wunderlich 1984, 110).

Hieraus ergibt sich die Konsequenz, daß die Verwendung des Aufforderungssatzes produktions- oder rezeptionsorientiert motiviert sein kann.

Unter funktionalen Gesichtspunkten ergibt sich ein Maximenkonflikt, der aus stilistischer Sicht als Frage der sprachlichen Angemessenheit thematisiert wird. Zieten (1990, 95) spricht sich explizit gegen die ‚Befehlsform‘ aus, weil diese unhöflich gegenüber dem Leser sei. Gleichwohl schlägt er den Infinitiv „Hebel umlegen“ als zentrale Anweisungsform vor. Hoffmann/Schlummer (1990, 81) sprechen sich dagegen gerade im ‚Anweisungsteil‘ für die persönliche Anrede mit „Sie“ (+ Imperativ in der Höflichkeitsform) aus, allerdings in Verbindung mit einen Verzicht auf unnötige Höflichkeitsfloskeln („bitte“). Den zugrunde liegenden Maximenkonflikt kann man mit Wunderlich (1984) so beschreiben, daß maximale Explizitheit der Aufforderung das Risiko des Gesichtsverlustes beinhaltet: Der Sprecher verliert sein Gesicht, wenn der Adressat der Aufforderung nicht folgt; der Adressat verliert sein Gesicht, wenn er der Aufforderung folgt, weil er seine Handlungen dann nicht als selbstbestimmt ausgeben kann. Daher wird eine Strategie gewählt, die die Effektivität maximiert und das Risiko des Gesichtsverlusts minimiert, beispielsweise durch Formen der Höflichkeit oder durch bedingte Aufforderungen, die dem Adressaten einen Entscheidungsspielraum lassen. (Vgl. hierzu auch die Arbeit von Brown/Levinson 1978 sowie Herrmann/Grabowski 1994, 175 ff, die weiter oben schon behandelt wurde.)

Zusammenfassung zum Aufforderungssatz

Mit dem Aufforderungssatz liegt eine Sprechhandlung vor, die in besonderer Weise geeignet ist, Anweisungen zu realisieren. Er steht prototypisch für die un-

mittelbare Einflußnahme auf Handlungen des Hörers/Lesers. Der Aufforderungssatz verdankt seine Eignung insbesondere den grammatischen Formen des Imperativs, die seinen Kern bilden. Dadurch ist er einerseits ein relativ sicheres Verständigungsmittel für Anweisungen; andererseits birgt er aufgrund der starken Einflußnahme das Risiko der Verweigerung durch den Adressaten.

7.2.4 Nicht-eingebettete Infinitivkonstruktionen

Wir kommen nun zu den anderen Realisierungsformen der Anweisung[61], unter denen die Infinitivkonstruktionen eine besondere Stellung einnehmen. Typisch für die untersuchten Bedienungsanleitungen sind sog. nicht-eingebettete Infinitivkonstruktionen:

- *3x „Mode“ Knopf drücken (B12.11, Z4)*

Ähnlich wie dem Imperativ kommt auch dem Infinitiv wegen seiner grammatikalischen Unbestimmtheit bezüglich Person, Numerus, Modus und Tempus eine besondere Stellung zu. Fries (1983) sieht diese in einer gewissen Marginalität:

> sie haben „in Hinsicht auf die core-Grammatik des Deutschen mehr oder weniger Ausnahmecharakter, der sich (...) darin äußert, daß diese Konstruktionen marginalen Mechanismen unterliegen (...). Diese theoretische Repräsentation entspricht empirisch der marginalen Verwendungsweise dieser Konstruktionen, nicht zuletzt aber auch einer Kompetenzschwäche des Nativespeakers bezüglich entsprechender grammatischer und pragmatischer Urteile.“ (ebd., 252).

Allerdings spielen sie - und darauf weist auch Fries (ebd., 250) hin - in Anleitungen unterschiedlicher Art eine besondere Rolle. Nach Clément (1993, 265) sind derartige nicht-eingebettete Konstruktionen typisch für Anweisungen: „Rasen nicht betreten (Anweisung)“ (ebd.); ebenso Engelen (1984): „Beide Flächen dünn mit Klebstoff bestreichen“ (ebd., 111). Diese Form wird umgangssprachlich auch als „Kutscherimperativ“ bezeichnet: „Alles aussteigen!, „Türen schließen“ (Fries & Glück 1993, 349). Weinrich (1993) sieht den Gebrauch von Infinitivkonstruktionen situationsgebunden:

> „Der Infinitiv als die am schwächsten determinierte Verbform wird gerne in Situationen gebraucht, die von sich aus eine stark determinierende Kraft haben. In diesem Fall einen Infinitiv zu setzen, ist Ausdruck ökonomischen Sprachverhaltens“ (ebd., 280). Als typisches Beispiel führt er das Kochrezept an, dessen „Modalität (...) den Charakter einer Empfehlung (hat)“ (ebd., 281).

Auch Donhauser (1986, 259f) sieht den Infinitiv in naher Verwandtschaft zum Imperativ:

> „Sie (Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, MBM) könnten demnach bei einer weniger strikten Eingrenzung des Imperativparadigmas unter Umständen sogar als eine Variante des Imperativs verstanden werden, konzentriert vor allem auf die Funktionsbereiche des Befehls und der allgemeinen Anweisung“ (ebd., 261).

Lassen die angeführten Verwendungesweisen den Schluß zu, der Infinitiv übernehme - trotz seiner ihm eigenen Form - die gleichen oder ähnliche Funktionen wie der Imperativ? Die spezifischen Imperativformen waren - u.a. wegen ihrer Kürze sowie der Nähe zum Wortstamm - als eine Art direkter Draht zum Hörer rekonstruiert worden. Der Imperativ ist also ein sprachliches Mittel zur massiven Einflußnahme auf den Hörer („Befehlsform“). Hier stellt sich nun die Frage, ob die fraglichen Handlungszusammenhänge eine solche massive Einflußnahme erfordern oder sinnvoll erscheinen lassen. Betrachtet man beispielsweise moderne Rezeptbücher, dann finden sich typischerweise Äußerungsfolgen wie die folgende:

---

61 Für eine Übersicht anderer Realisierungsformen der Aufforderung und ihre Stellung zum Imperativ vgl. Donhauser (1986, 259f).

„• Die Eier trennen. Die Eiweiße in den Kühlschrank stellen, dann lassen sie sich später besser steifschlagen. • Die Eigelbe nacheinander in die Butter-Zucker-Mischung rühren. Die abgeriebene Zitronenschale, 1 Prise Salz und die saure Sahne untermischen. • Die Eiweiße mit einer weiteren Prise sehr steif schlagen. (...) Alles mit einem Holzspatel vorsichtig mischen, bis die Zutaten miteinander verbunden sind. Sie sollten dabei nicht kräftig rühren, sonst fällt der Eischnee wieder zusammen (...)“

„• Das Huhn in einen Topf legen (...). Soviel kaltes Wasser dazugießen, daß es gerade davon bedeckt ist, und bei mittlerer Hitze langsam zum Sieden bringen. • Sobald sich kleine Bläschen zeigen, die Temperatur reduzieren. Das Huhn muß jetzt knapp unter dem Siedepunkt garziehen, damit (...). Decken Sie den Topf nur halb zu, und prüfen Sie immer wieder, ob (...)“ [62]

Hier fallen zwei Phänomene auf: Mit Hilfe der Infinitivkonstruktionen werden zahlreiche Handlungsangaben miteinander verkettet. Die Angaben folgen in ihrem Kern dem Muster „X tun“; sie werden ergänzt durch Attribute, Adverbiale und andere syntaktische Elemente. Das zweite, entscheidende Phänomen sind die Abweichungen von diesem Muster. Es finden sich immer wieder Äußerungen wie: „Sie sollten dabei nicht kräftig rühren“ oder „Decken Sie den Topf nur halb zu, und prüfen Sie immer wieder (...)“, in denen veranlassende Modalverben (*müssen*, *sollen*) bzw. der Imperativ (*Decken Sie*) verwendet werden. Beide Formen bilden gegenüber den Infinitivkonstruktionen die Ausnahme. Sie werden bevorzugt an solchen Stellen verwendet, an denen die Aufmerksamkeit des Lesers gezielt gelenkt werden soll, beispielsweise dort, wo Abweichungen von der üblichen Handlungsausführung (*vorsichtig, nur halb, immer wieder*) auftreten. Nur an diesen Stellen wird etwa mittels des Imperativs der direkte Draht zum Leser gewählt. Das bedeutet zugleich, daß für die Darstellung der erwartbaren Handlungsschritte Infinitivkonstruktionen vorherrschen.

Auch in dem von Weinrich (1993, 281f) analysierten Kochrezept findet sich eine vergleichbare Struktur. Die Handlungsschritte werden bis auf eine Ausnahme im Infinitiv angegeben: „Das Schmarrenbraten muß sehr schnell gehen, sonst (...)“ (ebd.). Auch hier wird der Handlungsschritt, der besonderer Aufmerksamkeit bedarf, nicht mittels Infinitivkonstruktion dargestellt. Weinrich erklärt den Infinitivgebrauch als Ausdruck von Höflichkeit, die dem empfehlenden Charakter von Kochrezepten entspreche. Analog werde auch der Gebrauch des Modalverbs „muß“ durch die nachfolgende Begründung abgemildert. Funktional gleichwertig sei die früher übliche Redewendung „Man nehme ...“.

In den von Brünner (1987) untersuchten fünfzehn mündlichen Instruktionsdiskursen findet sich innerhalb der eigentlichen Übungsphasen (Instruktion) kein Imperativ. Die auszuführenden Tätigkeiten werden überwiegend in Deklarativsätzen (s.u.) und zu einem geringeren Teil in Infinitivkonstruktionen ausgedrückt. Der folgende Transkriptausschnitt gibt die Äußerungen eines Ausbilders wieder, die er an den Instruierten richtet, während dieser parallel die Tätigkeit praktisch ausführt:

„S4: (= Sprecher 4, MBM)
A [0 Is gut!
A [1 So. . Gezähe holen. Was brauchst du hier? . Schraubendreh/
A [2 . Schraubendreher, nich, und . Hand.hammer hier hinlegen.
A [3 Fahrschlüssel und Maulschlüssel im Rahmen mitnehmen.“
(Brünner 1987, 108)

62 Rias-Bucher, Barbara (1988[3]) Natürlich kochen. München: Gräfe und Unzer, S.24 & 35

Das entspricht nach Brünner „auf dem Hintergrund der Literatur über Aufforderungen“ nicht den Erwartungen (ebd., 123). In gleicher Weise ist nach dem Zweck des sog. „Kutscherimperativs“ zu fragen. Warum verwenden die Sprecher in solchen Situationen nicht den Imperativ, der den anweisenden Charakter ihrer Äußerung deutlicher zum Ausdruck brächte?

Für alle bisher diskutierten Fälle scheint mir die Antwort ähnlich zu sein. Bei den Rezepten führte die durchgehende Verwendung des Imperativs zu einer Aneinanderreihung von massiven Einflußnahmen auf den Leser. Bei jedem Satz und bei jedem Lesedurchgang sähe er sich erneut aufgefordert, die dargestellte Handlung auszuführen. Das ist insbesondere dann dysfunktional, wenn er das Rezept in anderen als der unmittelbaren Kochsituation liest, beispielsweise bei dem Auswählen eines geeigneten Gerichts oder nach bzw. vor der Ausführung eines Teilschrittes, um den größeren Zusammenhang zu erfassen. In diesen Fällen will er die Kochhandlung nicht ausführen, sondern ein Wissen über sie bilden. Ähnlich argumentiert auch Brünner (1987), die den Zweck von Instruktionsdiskursen nicht nur im Gelingen der konkreten Handlung sieht, sondern auch in der Darstellung ihrer allgemeinen Struktur. Für den sog. „Kutscherimperativ“ ließe sich anführen, daß hier eine massive Einflußnahme auf den Hörer wegen des ökonomischen Abhängigkeitsverhältnisses wenig funktional ist.

In den untersuchten Anleitungen finden sich die Infinitivkonstruktionen insbesondere dort, wo nacheinander mehrere gleichartige Manipulationen an der Uhr vorzunehmen sind, um eine Meßhandlung durchzuführen:

- *Einstellen der Uhrzeit:*
  - 3x "Mode" Knopf drücken
  (es blinkt die sek. Anzeige)
  - durch drücken der "Start"/Stopp" Taste zeigt dieses Feld Null an.
  - 1x "LAP/Reset" Taste drücken
  (es blinkt die min. Anzeige)
  durch die "Start/Stopp" Taste läßt sich die gewünschte min. Zahl eingeben.
  - 1x "LAP/Reset" Taste drücken
  (es blinkt die Std. Anzeige) (B-12.11, Z3-13, Zweitschrift)
- *Wählen des Funktionsbereiches*
  Beginnend mit dem Ausgangszustand können Sie durch Drücken des Knopfes (C) ~~in~~ die verschiedenen Funktionsbereiche der Uhr auswählen.
  o 1x drücken = Stoppuhr nutzen
  o 2x drücken = Wecker einstellen
  o 3x drücken = Uhrzeit, Wochentag, Datum, Monat einstellen (TR-6.12, Z43-49)

Die Infinitivkonstruktionen sind jeweils Bestandteil eines längeren Abschnitts, in dem eine bestimmte Uhrfunktion behandelt wird. Im zweiten Beispiel wird die Funktion ausdrücklich als Handlungsmöglichkeit eingeführt, also nicht in den Zusammenhang einer Anweisung gestellt (*Sie können auswählen*). Die für das Auswählen erforderlichen Manipulationen werden - ähnlich dem Rezeptbeispiel - mittels Gliederungszeichen aufgelistet. Den Infinitivkonstruktionen folgen hier - wie auch in anderen Fällen - Resultatsangaben. Damit wird ein systematischer Zusammenhang zwischen Handlung und Resultat hergestellt, der zur Wissensbildung beiträgt. Auch diese Beispiele sprechen also gegen die Annahme, der Infinitiv erfülle ähnliche Funktionen wie der Imperativ. Um die Funktion des Infinitivs genauer zu bestimmen, sollen nun die sprachlichen Prozeduren rekonstruiert werden. Als Grundform der Infinitivkonstruktion kann folgendes Beispiel gelten:

- *o Mode-Taste drücken (TR-6.13, Erstschrift Z30)*

Die Grundform kann - wie vor allem die Rezeptbeispiele zeigen - vielfältig erweitert werden. Sie besteht aus einem Nomen bzw. einer Nomialgruppe sowie ei-

nem Verb im Infinitiv. Mit den beiden Symbolfeldausdrücken werden zwei nennende Prozeduren realisiert: einmal wird ein Handlungsgegenstand benannt, das andere Mal die Handlung selbst. Anders jedoch als beim Imperativ wird die Handlung in diesem Fall lediglich benannt, d.h. im Wissen des Hörers wachgerufen. Eine expeditive Prozedur ist mit dem Infinitiv jedoch nicht verbunden. Hierfür spricht auch die Stellung des Infinitivs am Konstruktionsende. Während der Imperativ syntaktisch die erste Stelle besetzt (*Komm her. Drück schnell auf den Knopf.*), steht der Infinitiv am Ende. Eine solche Position ist wenig geeignet für eine expeditive Prozedur, d.h. für eine sprachliche Handlung, die eine unmittelbare Beeinflussung des Hörers zum Ziel hat. Die Funktion des Infinitivs besteht in der neutralen Nennung einer Handlung, um so eine kontextspezifische Funktionalisierung zu ermöglichen. Die Infinitheit des Verbs läßt gerade offen, ob die bezeichnete Handlung ausgeführt werden kann oder soll bzw. wer der Handelnde ist.

Ihre jeweilige kommunikative Funktion erhalten die Infinitivkonstruktionen aus ihrem Kontext, nicht aus ihrer sprachlichen Form. Der Infinitiv eines Tätigkeitsverbs ruft über eine nennende Prozedur lediglich die relevante Tätigkeit/Handlung beim Hörer wach; die konkreten Bestimmungen nach Modus, Person, Tempus usw. ist aus dem Handlungskontext zu ergänzen. Grundsätzlich bestehen hier die beiden Möglichkeiten der *Wissensbildung* und *Handlungsausführung*:

a) *Wissensbildung*: Einmal ist es möglich, eine Anleitung zu lesen, um sich ein Wissen über die erforderlichen Handlungschritte zu verschaffen. In diesem Fall können die Infinitivkonstruktionen gelesen werden als Listen der erforderlichen Schritte. Die Infinitive benennen die Schritte, ohne den Leser zur Ausführung zu veranlassen. Das zeigt sich etwa am Fehlen von Höflichkeitsausdrücken wie „Bitte“ oder „Danke“ in Infinitivkonstruktionen, die wegen des fehlenden Aufforderungscharakters nicht erforderlich sind. Wissensbildung bedeutet hier, sich ein Wissen über künftig auszuführende Handlungen zu verschaffen.
b) *Handlungsausführung*: Infinitivkonstruktionen können aber auch im Kontext einer geplanten Handlungsausführung gelesen werden. In diesem Fall werden die benannten Handlungen als aktuell auszuführende verstanden. Infinitivkonstruktionen entfalten also erst durch Einbindung in geeignete Handlungskontexte ihre anweisende Wirkung.

Die bei Brünner (1987) dokumentierten Infinitivkonstruktionen „*Gezähe holen*“, „*Hand.hammer hier hinlegen*“ und „*Fahrschlüssel (...) mitnehmen*“ dienen daher auch weniger der expliziten Aufforderungen als vielmehr der begleitenden Steuerung einer im Gang befindlichen Handlungsausführung sowie ihrer gleichzeitigen Verallgemeinerung.

Die Infinitivkonstruktion enthält somit gegenüber Aufforderungssätzen nicht nur einen deutlich geringeren Verpflichtungsgrad, wie Weinrich (1993) behauptet, wenn er vom Infinitiv als der „am schwächsten determinierte(n) Verbform“ (ebd., 279) spricht. Der Infinitiv enthält vielmehr in seiner sprachlichen Form keinen Hinweis auf eine expeditive (anweisende) Prozedur. Nach Fries (1983) macht gerade die „Vagheit infiniter Hauptsätze bezüglich des Handlungsträgers (...) sie besonders geeignet, in der Werbesprache Verwendung zu finden“. (ebd., 247). Unter Hinweis auf Flader (1972) nimmt er an, daß es gerade die Unbestimmtheit dem Adressaten erlaubt, die Modalität selbst zu bestimmen. Auf diese Weise bleibt der Aufforderungscharakter implizit. Für den Gebrauch des Infinitivs in Anleitungen liefert Fries (1983) dagegen eine andere Erklärung. Hier wird „der kommunikative Sinn (...) schon relativ klar durch den Gesamtkontext determiniert“ (ebd., 250).

Die Verwendung des grammatikalisch neutralen Infinitivs im o.a.S. in der Infinitivkonstruktion reduziert die Aufforderungsstärke und den Verpflichtungsgrad der Handlungsausführung für den Leser so weit, daß die Ausführung in den Ent-

scheidungsbereich des Lesers übertragen wird. Damit stellt der Infinitiv eine Möglichkeit zur Bearbeitung des von Wunderlich (1984) beschriebenen Maximenkonflikts - Explizitheit vs. Gesichtsverlust - dar (s.o.). Auf einen weiteren Aspekt weist Zieten (1990, 56 ff) hin: Er empfiehlt den Gebrauch des Infinitivs bei gleichzeitiger Ablehnung des Imperativs, weil so zunächst die Wahrnehmung auf bestimmte Objekte gelenkt und anschließend die erforderliche Tätigkeit benannt werden kann. Das entspricht der Sukzession der praktischen Tätigkeit, was eine unmittelbare Umsetzung der Anweisung in die praktische Tätigkeit ermöglicht. Auch Gabriel (1990) plädiert unter Hinweis auf eine Richtlinie faktisch für den Infinitiv: „Für Anweisungen ist die Befehlsform zu wählen. Das Objekt ist voranzustellen (z.B. ‚Wahlschalter a3 in Stellung Netz-1 schalten')" (ebd.)[63].

Zusammenfassung Infinitivkonstruktionen

Dem Infinitiv kommt eine gegenüber dem Imperativ eigene Funktion zu. Der Imperativ als expeditive Prozedur mit einem unmittelbaren Zugang zu den Handlungen des Hörers findet sich in Anleitungen/Rezepten insbesondere dort, wo innerhalb der dargestellten Handlung eine erhöhte Aufmerksamkeit erorderlich ist. Demgegenüber zeichnet sich der Infinitiv durch seine Beschränkung auf die nennende Prozedur aus, die beim Hörer/Leser lediglich die Vorstellung einer bestimmten Handlung wachruft. Das verdankt sich vor allem der Tatsache, daß der hinsichtlich des Modus unbestimmte Infinitiv nicht dem Lenkfeld angehört. Dadurch kann die Infinitivkonstruktion kontextabhängig entweder der Wissensbildung oder Handlungsanweisung dienen. Gegenüber Aufforderungssätzen weist sie einen geringeren Grad an Aufforderungsstärke und Verpflichtung für den Leser auf. Die Infinitivkonstruktionen werden hier dennoch zu den veranlassenden Sprechhandlungen gezählt, weil sie auch dann eine anweisende Funktion haben, wenn sie erst in Zukunft ausgeführt werden. Zudem können sie auch als Veranlassung des Lesers zur Wissensbildung verstanden werden.

7.2.5 Aussagesätze im Präsens

Neben dem Aufforderungssatz und der Infinitivkonstruktion findet sich eine weitere grammatische Form der Anweisung: der sog. Aussagesatz. Er ist nach Helbig/Buscha (1987, 610) gekennzeichnet durch die Zweitstellung des finiten Verbs und seine fallende Intonation; nach Eisenberg (1989, 39) durch seine Unmarkiertheit; nach Ehlich (1993, 61) ist er elementare Ausdrucksform für den Sprechakt der Assertion; die Dudengrammatik (1984) spricht von einer ‚neutralen, nicht speziell charakterisierten Satzart' (ebd., 560). In den untersuchten Anleitungen finden sich Aussagesätze in der Vertrautheitsform und in der Höflichkeitsform. In der Vertrautheitsform

- *du bedienst den Wecker und er klingelt... (B4.14, Z6-8)*

findet er sich überwiegend in den Texten der jüngeren Versuchspersonen; sie fehlt vollständig in den Texten der älteren Versuchspersonen. Auf sie soll daher im weiteren nicht näher eingegangen werden.

Aussagesatz in der Höflichkeitsform

In der Höflichkeitsform finden sich zwei unterschiedliche Stellungsvarianten. Der häufigere Fall ist der, daß das Vorfeld mit präpositionalen oder partizipialen Ausdrücken besetzt ist:

- *Während des Laufens der Zeit drücken Sie Taste (1) (B12.8, Z34)*

---

63 Für eine Auseinandersetzung mit der Schwierigkeit der korrekten grammatischen Bestimmung bei Gabriel vgl. Ehlich (1994c, 140).

- *3. Sie starten die Stoppuhr, indem Sie die Taste C 1 x drücken. (TR-6.1, Z11)*
- *4. Sie stoppen die Zeit, indem Sie die Taste C drücken.*
  5. Mit der Taste B stellen Sie die Anzeige im Sichtfenster wieder auf 0:00.0. (TR-6.1, Z113-5)
- *Mit der grünen Taste wechseln Sie von der Stundenanzeige zur Minutenanzeige. (TR-6.3, Z30)*
- *Zur Rückkehr zur Gesamtzeit drücken Sie bitte erneut 1x Taste C (TR-6.4, Z29-30)*
- *Ausgehend von der Normalanzeige drücken Sie zweimal die TASTE C. (TR-6.6, Z52)*

Der seltenere Fall ist der, daß das Vorfeld mit der Personaldeixis „Sie“ besetzt ist, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- *Sie stellen die Uhr (...) auf den Stopuhrmodus. Sie lassen die Zeit laufen (...) (B6.12, Z37-39)*
- *o Sie drücken auf Taste B. (TR-5.6, Z66)*
- *o Sie drücken erneut Taste B. (TR-5.6, Z68)*
- *Sie drücken 2x die „Mode“-Taste. (TR-6.11, Z90)*
- *o Dazu drücken Sie 1x den Mode-Knopf. (TR-5.6, Z47)*

Dadurch ergibt sich folgender Sachverhalt: Der Aufforderungssatz in der Höflichkeitsform und der entsprechende Aussagesatz unterscheiden sich nur durch die Wortstellung von Verb und Personaldeixis:

i) o Sie drücken auf Taste B. (TR-5.6, Z66) (Aussagesatz)
ii) 2. Drücken Sie 1 x die Taste A (...) (TR-6.1, Z6) (Imperativ)

In welcher Weise funktionieren nun Aussagesätze als veranlassende Sprechhandlungen? Wunderlich (1984, 106f) sieht die anweisende Funktion in mehr oder weniger naheliegenden Schlußprozessen des Hörers begründet. Anlaß für den Schlußprozeß ist ein geeigneter Kontext, hier die Anleitung. Die Aussagesätze erlauben nach Wunderlich eine generelle Zukunftsinterpretation, so daß die Aussage dann wahr ist, wenn der Adressat zu einem bestimmten Zeitpunkt die entsprechende Handlung ausführt. „Der Gebrauch für eine Aufforderung beruht nun darauf, daß der Hörer dem Sprecher ein Interesse an der Wahrheit seiner Aussage unterstellt“ (Wunderlich 1984, 107).

Betrachtet man nun die einzelnen Ausdrücke im Aussagesatz, fällt die große Parallelität zum Aufforderungssatz in der Höflichkeitsform auf. Lediglich für den Fall, daß die Personaldeixis an erster Stelle steht, gibt es einen Unterschied in der Wortstellung. Für den Fall eines anderen Vorfeldausdrucks (Adverb, Präpositionalausdruck) besteht kein formaler Unterschied (*Dann drücken Sie Taste A*). Das erlaubt den Schluß, daß beiden Äußerungen ähnliche oder sogar gleiche Prozeduren zugrunde liegen.

Betrachtet man zunächst den Aussagesatz „*Sie drücken auf Taste B*“, dann handelt es sich im Kern um die drei folgenden Prozeduren:

- eine deiktische (zeigende) durch die Personaldeixis „Sie“
- eine nennend-expeditive des Verbs (*drücken*) und
- eine nennende Prozedur des Nominalausdrucks (*Taste* B).

Durch die gegenüber dem Aufforderungssatz veränderte Positionsfolge von Personaldeixis und Verb im Aussagesatz („*Sie drücken ...*“ statt „*Drücken Sie...*“) wird die expeditive Prozedur des Verbs, d.h. die Eingriffsstärke des Sprechers in den Handlungsbereich des Adressaten, abgemildert. Der Verzicht auf die grammatikalisierte Form des Imperativs - als prototypische Form der Einflußnahme auf Handlungen des Hörers - und seine Ersetzung durch die prototypische Form der

Assertion bedeutet, daß zwar prinzipiell von den gleichen Prozeduren Gebrauch gemacht wird, aber in abgeschwächter Form.

Kommen wir nun zu der zweiten Aussageform, deren formale Zuordnung in gewisser Weise schwieriger ist:

- *o Dazu drücken Sie 1x den Mode-Knopf. (TR-5.6, Z47)*

Tritt nämlich in der Höflichkeitsform ein nicht-personendeiktischer Ausdruck an die erste Stelle, beispielsweise ein Adverb, sind der Aufforderungssatz und der Aussagesatz im Präsens formal nicht zu unterscheiden. Funktional bedeutet das folgendes: Es wird die Wortstellung des Aufforderungssatzes zwar beibehalten (Verb - Personaldeixis), aber durch die Identität mit der Struktur des Aussagesatzes in eine andere Form „eingekleidet". Erreicht wird auf diese Weise ebenfalls eine Abschwächung der Einflußnahme (s.o.).

Auf einen anderen Aspekt weist Brünner (1987) hin. Sie stellt für die von ihr untersuchten mündlichen Instruktionsdiskurse fest, „daß die überwiegende Zahl der Äußerungen im deklarativen Hauptsatz auftritt und charakteristischerweise die 2. Person Singular als Personalform hat (...) ‚Du tust x'„ (ebd., 121). Die Verwendung der Vertrautheitsform in dem Korpus von Brünner läßt sich aus dem speziellen institutionellen Kontext erklären (Ausbildung im Bergbau). Im Prinzip entspricht diese Form den weiter o.a. Beispielen in der Höflichkeitsform. Den häufigen Gebrauch von Deklarativsätzen erklärt Brünner mit der doppelten Zwecksetzung des Instruktionsdiskurses so: „Er bezweckt eben nicht nur, in den Übungen das Gelingen der konkreten Handlung zu sichern, sondern gleichzeitig, deren allgemeine Struktur darzustellen." (ebd., 122). Hierfür eigne sich der Aussagesatz deshalb in besonderer Weise, weil er deutlich mache, daß eine Tätigkeit auch über den konkreten Einzelfall hinaus verlangt sei.

Analog kann man annehmen, daß der Aussagesatz auch in der Bedienungsanleitung zwei Funktionen wahrnimmt: In der konkreten Bedienungssituation hat er zunächst einmal anweisende Funktion, indem er zur Durchführung der einzelnen Bedienungsschritte anleitet. Darüber hinaus kommt ihm aber aufgrund seiner Allgemeinheit auch die Funktion der Wissensbildung zu. Sein allgemeiner Charakter macht ihn zugleich zu einem Merksatz, der den Sachverhalt über die unmittelbare Situation hinaus generalisiert. Damit hat er gleichzeitig veranlassende und wissensbildende Funktion. Eine ähnliche Doppelfunktion wurde auch für die o.a. Infinitivkonstruktionen angenommen.

Zusammenfassung Aussagesätze

Damit wird erkennbar, daß die Verbalisierung von Tätigkeiten nicht nur der unmittelbaren Anleitung dient. Sie sollen auch zur Wissensbildung beitragen. Die Instruierten sollen nicht nur ein praktisches Wissen (Können, Fertigkeit, knowing how) über die Tätigkeit erwerben, indem sie die Handlungen selber realisieren, sondern mittelbar auch ein abstraktes Wissen (knowing what) bilden. Das können die Aussagesätze oder Infinitive unterstützen, indem sie beispielsweise als generalisierte Merksätze zugleich die zentralen Propositionen begrifflich ausdrücken.

7.2.6 Die kommunikative Funktion veranlassender Sprechhandlungen

Bei den veranlassenden Sprechhandlungen sind zwei Typen zu unterscheiden: die explizit anweisenden und abgeschwächt anweisenden. Zu den explizit anweisenden zählt der Imperativ, teilweise auch die selten vorkommenden Modalsätze mit *müssen* und *sollen*. Insbesondere der Imperativ wird verwendet, um den Leser unmittelbar zu einer Handlung zu veranlassen, vor allem dann, wenn der Handlung innerhalb des Gesamtablaufs eine besondere Bedeutung zukommt und daher

besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Abgeschwächte Veranlassungen erfüllen eine doppelte Funktion: Sie vermeiden einmal die mit dem Imperativ verbundene massive Einflußnahme des Lesers dort, wo dies kontextbedingt nicht erforderlich ist. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn für eine Bedienungshandlung mehrere elementare Akte nacheinander realisiert - und damit auch verbalisiert - werden müssen. Die Eindeutigkeit der Interpretation ist aufgrund des Handlungskontextes gegeben. Zugleich erfüllen die abgeschwächten Anweisungen eine zweite Funktion: Sie dienen der Wissensbildung über die Handlung. So können etwa Ketten von Infinitivkonstruktionen oder Aussagesätzen auch als Beschreibung potentiell auszuführender Handlungen gelesen werden. Das entspricht einer möglichen Rezeptionsform von Anleitungen. Hier wäre bei professionellen Bedienungsanleitungen zu prüfen, ob diese von den unterschiedlichen Funktionsweisen der verschiedenen Anweisungsformen systematisch Gebrauch machen. Und zwar weniger unter dem Gesichtspunkt der stilistischen Variation als unter dem der kommunikativen Zielsetzungen. Einen Hinweis auf solche funktionalen Differenzierungen zeigten sich in den o.a. Rezeptbeispielen, wo explizit anweisende Äußerungen nur in Ausnahmefällen auftreten.

7.2.7 Weitere Anweisungsformen im Überblick

Die weiteren Formen werden an dieser Stelle lediglich illustrierend aufgeführt. Ihre Analysen finden sich im Kapitel 7.6 bei den komplexen Anweisungen, weil sie überwiegend keine kommunikativ und syntaktisch selbständigen Einheiten bilden. Sie sind zumeist in komplexe Formen des Anweisens eingebunden.

a) Sätze mit Konjunktiv und indefinitem Personalpronomen

Hiermit ist eine aus alten Kochbüchern bekannte Formulierung gemeint:

- *Man drücke einmal auf den runden Knopf. (UNI-2.7, Z5-6)*

Weinrich (1993, 281) spricht hier von einer stereotypen Formel in Kochrezepten mit Anweisungscharakter, die dem des Infinitivs entspreche. Helbig/Buscha (1987) zählen diese Form zu den Aufforderungssätzen und analysieren sie als „Sätze mit Konj. Präs und Pronomen man: Man lasse den Tee fünf Minuten ziehen (= Lassen Sie den Tee fünf Minuten ziehen!)“ (ebd., 615). Wunderlich (1984, 108) weist darauf hin, daß ihre Verwendung an „bestimmte Gebrauchsbedingungen, z.B. Anweisungen, gebunden (ist)“. Da diese Form nur in einem einzigen Text nachgewiesen ist, wird auf eine detaillierte Analyse verzichtet.

b) Modalsätze

Es finden sich einige weitere satzwertige Realisierungsformen für veranlassende Sprechhandlungen, nämlich Modalsätze mit „müssen“:

- *1. • Um die Stoppuhr-Anzeige zu bekommen, müssen Sie einmal F1 drücken (B10.15, Z14-15)*

Diese Form kommt einerseits häufig in den Texten der jungen Versuchspersonen vor; andererseits findet sie sich in den Texten der Technischen RedakteurInnen ausschließlich in komplexen Sätzen, häufig in Konditionalen. Sie sollen daher weiter unten im Zusammenhang mit komplexen, zusammengesetzten Äußerungen diskutiert werden (hier: modalisierte Konditionalkonstruktionen).

Modalsätze mit „sollen“ finden sich in den Beispielen B-10, TR-5 und TR-6 Texten ausschließlich in anderer als anweisender Funktion:

- *das Display sollte anzeigen etc.*
- *Soll die Zeitmessung wieder gestartet werden einfach nur die Taste 2 nochmals drücken. (UNI-2.2, Z38-39)*

Modalsätze mit „können“ finden sich mit einer Ausnahme nicht in veranlassenden Sprechhandlungen. Sie haben ihren Ort in den Optionsangaben (vgl. u.. §3).

c) Präpositionalausdrücke (mit/ohne Aktionsverben)

Neben den satzwertigen Anweisungen finden sich noch zahlreiche Präpositionalausdrücke der folgenden Art:

- *Jetzt können Sie diese **mit der Taste A** einstellen. (TR-5.6, Z38)*
- ***Durch Druck auf Knopf (b)** kann die blinkende Stundenzahl verstellt werden. (B10.17, Z51-52)*

Die Präpositionalausdrücke verwenden häufig nominalisierte Handlungsverben in Verbindung mit einer Bezeichnung für ein Geräteteil, teilweise verzichten sie aber auch auf das nominalisierte Handlungsverb. Sie werden überwiegend adverbial verwendet, seltener in Subjektfunktion. Sie treten naturgemäß nicht als selbständige Sätze auf, sondern stets als Teile eines komplexen Satzes. Deshalb sollen sie ebenfalls weiter unten bei den komplexen Anweisungen behandelt werden (vgl. §7.3.2a).

d) Instrumentalsätze

Eine weitere Möglichkeit der Anweisung bieten Instrumentalsätze nach folgendem Muster:

- *Sie können auch zwischen einer 12- oder 24-Stundenanzeige wählen. Dies erreichen Sie, indem Sie die Stunden 24Stunden durchlaufen lassen. (B10.8, Z41-43)*

Diese Form findet sich häufig in Verbindung mit Optionsangaben (vgl. §7.3.2b).

e) Konditionalsätze

Eine vorläufig letzte Möglichkeit bieten Konditionalsätze. In der Regel enthält das Antezedens die Verbalisierung einer Tätigkeit und das Konsequenz entweder die Verbalisierung eines Resultats oder einer Handlungsoption. Dabei kann die Tätigkeit im Antezedens dem Konsequenz sowohl vorausgehen als auch folgen. Für alle Varianten gilt jedoch, daß sie Teile komplexer Äußerungen sind, die weiter unten behandelt werden (vgl. §7.3.2 c).

7.3 Optionen angeben

Neben den ANWEISUNGEN finden sich durchgängig in den Texten aller Altersstufen Äußerungen, die dem Leser HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN AUFZEIGEN, ohne ihn jedoch explizit zur Realisierung einer Tätigkeit aufzufordern. Sie unterscheiden sich von den Anweisungen dadurch, daß sie den Leser nicht explizit auffordern, etwas zu tun. Typischerweise werden solche Handlungsmöglichkeiten mittels des Modalverbs KÖNNEN eröffnet:

- *Zwischenzeiten nehmen:*

  *Drücken Sie die Lap/Reset-Taste. Sie **können** jetzt die Zwischenzeit ablesen, währenddessen läuft die Stoppuhr unsichtbar weiter. (TR-5.4, Z54-55)*
- *In diesem Feld **können** Sie die englischen Abkürzungen der Wochentage (von Sonntag bis Samstag) ablesen (TR-5.1, Z27)*

Diese Äußerungen sollen vorläufig als eine sehr spezifische Form direktiver Sprechhandlungen aufgefaßt und mit dem Ausdruck „OPTIONSANGABEN“ be-

zeichnet werden[64]. Optionsangaben bestehen im Kern aus dem Aufzeigen einer Handlungs- oder genauer einer Bedienungsmöglichkeit des Hörers/Lesers. Ausgedrückt wird diese in der Regel mit dem Modalverb „können“; hierbei finden sich sowohl Sätze im Aktiv als auch im Passiv:

- *Sie können jetzt die Zwischenzeit ablesen, (TR-5.4, Z55)*
- *Jetzt können Sie diese* [= Alarmzeit] *mit der Taste A einstellen. (TR-5.6, Z38)*
- *Durch Druck auf Knopf (b) kann die blinkende Stundenzahl verstellt werden. (B10.17, Z51-52)*
- *- Nur die jeweils blinkenden Anzeigeelemente können eingestellt werden (TR-5.6, Z23)*

Das Modalverb „können“ drückt nach Redder (in: Brünner/Redder 1983, 42f) eine Handlungsalternative aus, ohne jedoch eine bestimmte Möglichkeit herauszuheben. Derartige Ausdrücke sind das „Ergebnis eines Einschätzungsprozesses, der sich stets auf die Wirklichkeit richtet. In diesem Sinne sind sie nicht aktantengebunden“ (ebd., 42). Mit dem Modalverb „können“ wird also eine Einschätzung über einen objektiv vorliegenden Sachverhalt in der Wirklichkeit zum Ausdruck gebracht. Weinrich (1993, 297f) umschreibt die Bedeutung von KÖNNEN mit DISPOSITION. Es gibt zu erkennen, daß die einer Handlung üblicherweise entgegenstehenden Hindernisse nicht bestehen; offen bleibt auch nach Weinrich, um welche Art von Hindernissen es sich handelt. Wird KÖNNEN in der 2. Pers. verwendet (*Du kannst, Sie können*), dann eröffnet es dem Adressaten eine Handlungsmöglichkeit. Auch die Dudengrammatik (1984) gibt die ‚Hauptbedeutung‘ von „können“ mit „Möglichkeit“ an (ebd., 95).

In dem vorliegenden Material handelt es sich um sehr spezielle Handlungsmöglichkeiten, die auf diese Weise thematisch werden. Überwiegend geht es um die Möglichkeit der Realisierung bestimmter (Teil-)Zwecke der Uhr: *eine Zeit stoppen, eine Zwischenzeit nehmen, eine Einstellung ändern, den Modus wechseln, die Anzeige verstellen*. Es geht damit also nicht um subjektive, in der jeweiligen Person begründete Handlungsfähigkeiten wie beispielsweise bei: *Ich kann Autofahren / schwimmen / Skifahren*. In der Regel benennen die Optionsangaben eine technisch gegebene Möglichkeit, einen bestimmten, in der Uhr materialisierten Zweck zu realisieren:

- *2. Wenn die Stop-Zeit läuft können Sie eine Zwischenzeit feststellen, (B7.4, Z11-14)*
- *Die blinkenden Zahlen können jetzt eingestellt werden [...]. (B6.6, Z23-25)*

In den meisten Fällen stehen die Optionsangaben syntaktisch nicht isoliert, sondern eingebunden in einen komplexen Satz. Auf diese Weise können die Bedingungen zur Realisierung der Möglichkeit erfaßt werden. Nur in sehr wenigen Fällen stehen Optionsangaben isoliert; dann befinden sie sich jedoch meistens nicht in Anleitungsfolgen, sondern beispielsweise in Einleitungen:

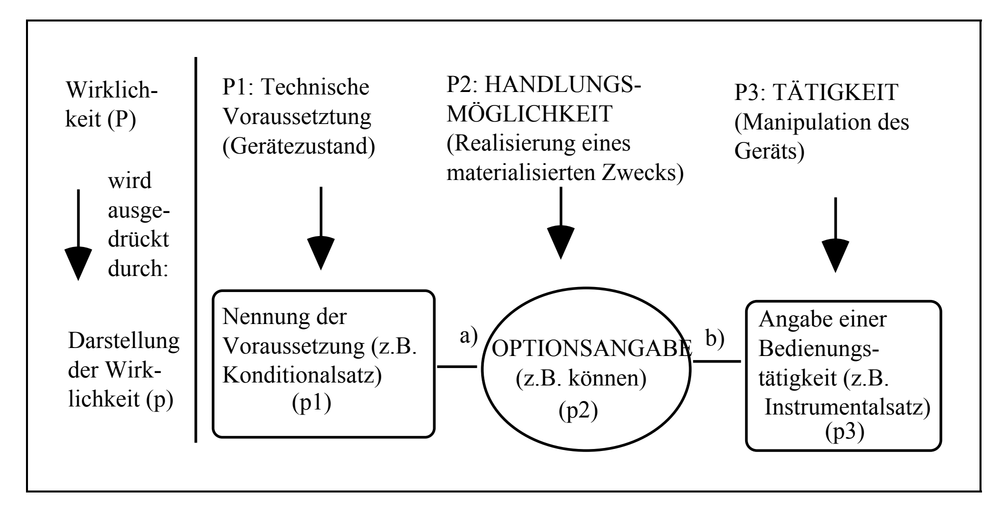
- *Diese Uhr können Sie als*
  - Stoppuhr
  - Uhr (+ Datumsanzeige)
  - Wecker
  benutzen. (TR-5.4, Z7-11)

Isolierte Optionsangaben zeichnen sich dadurch aus, daß in ihrem unmittelbaren Kontext weder mitgeteilt wird, unter welchen Bedingungen die Möglichkeit besteht, noch wie sie realisiert werden kann. Das Fehlen dieser Angaben ist im Kontext eines werbenden Einleitungsabschnittes unproblematisch, weil die Opti-

[64] Mit dem auf das lateinische Wort „optio“ [freie Wahl] zurückgehenden Ausdruck soll die Handlungsmöglichkeit des Adressaten hervorgehoben werden; der alternativ denkbare Begriff „Potential“ würde stärker den technischen Aspekt des Werkzeuges betonen.

onsangaben hier eher die Funktion haben, die Vorteile des Gerätes herauszustellen.

Für den Handlungskontext „Anleitung“ sind jedoch genau diese beiden Angaben erforderlich, um die der Möglichkeit entgegenstehenden Hindernisse zu überwinden. Es sind die notwendigen technischen Voraussetzungen (Bedingungen) und die erforderlichen Tätigkeiten, die für die Realisierung einer Handlungsmöglichkeit bzw. eines Meßzwecks bekannt sein müssen. Wir haben hier ein komplexes Verhältnis von Wirklichkeitszuständen und sprachlichen Darstellungen vorliegen, das man graphisch wie folgt darstellen kann:



(Abb. 20: Die Struktur der Sprechhandlung „Optionsangaben“)

Optionsangaben beziehen sich auf einen Ausschnitt der Wirklichkeit, hier einen bestimmten komplexen Zustand der Uhr. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, daß die Uhr unter gegebenen technischen Voraussetzungen (P1) eine bestimmte Bedienungsmöglichkeit bietet (P2). Es können bestimmte (Teil-)Zwecke realisiert werden. Die Wahrnehmung der Möglichkeit bzw. die Realisierung des Zwecks erfordert genau definierte Tätigkeiten von H an der Uhr (P3). Dieser technisch bestimmte Ausschnitt der Wirklichkeit wird sprachlich wie folgt dargestellt: Den Darstellungskern bildet die Optionsangabe, die die technische Möglichkeit als Handlungsmöglichkeit des Lesers benennt (p2). Die technischen Voraussetzungen werden beispielsweise im Antezedens eines Konditionalsatzes genannt (p1). Die erforderlichen Manipulationen finden sich in einer Tätigkeitsangabe, beispielsweise in einem Instrumentalsatz (p3).

Die Handlungsmöglichkeiten sind überwiegend technisch vorgegebene Meßzwecke, die in der Uhr in materialisierter Form vorliegen (Zeitmessung, Datum, Alarm etc.). Für jeden dieser Zwecke (i.e. Handlungsmöglichkeiten) gelten zwei Bedingungen:

a) Er kann nur unter technisch definierten Voraussetzungen realisiert werden.

b) Für jeden Zweck sind genau definierte Manipulationen an der Uhr erforderlich.

Diese beiden Sachverhalte bilden den Wirklichkeitsausschnitt der Äußerungen, die zu dem mit KÖNNEN modalisierten Aussagekern von Optionsangaben hinzutreten. Entsprechend dieser beiden in der Wirklichkeit bestehenden Verhältnisse finden sich bei den Optionsangaben zwei prinzipiell unterschiedliche Typen: a) bedingte Optionsangaben und b) instrumentelle Optionsangaben.

7.3.1 Bedingte Optionsangaben

Eine BEDINGTE OPTIONSANGABE liegt dann vor, wenn für eine Handlungsmöglichkeit angegeben wird, unter welchen Bedingungen sie gilt:

- *2. Wenn die Stop-Zeit läuft können Sie eine Zwischenzeit feststellen, (B7.4, Z11)*
- *Wenn die Uhr 00: 00 oo anzeigt, können Sie mit dem Stoppen beginnen. (TR-6.6, Z27)*
- *2. Wenn Sie nun die rechte Taste (Knopf) drücken, können Sie ihre gewünschte Stundenzahl einstellen. (B7.3, Z28-30)*

In den genannten Beispielen wird das Vorliegen einer Handlungsmöglichkeit für den Fall assertiert, daß bestimmte Bedingungen (= technische Voraussetzungen) gegeben sind. Die Bedingungen bilden das potentielle Hindernis, das der Handlungsmöglichkeit im Wege steht. Auf welche Weise die Möglichkeit dann wahrgenommen werden kann, d.h., wie der Zweck realisiert wird, bleibt dabei zunächst noch offen. Bedingte Optionsangaben werden häufig in Konditionalsätzen ausgedrückt. Im Antezedens findet sich dann die notwendige Bedingung; sie kann entweder ausgedrückt werden durch die Beschreibung eines bestimmten Zustandes der Uhr (*Zahlen blinken*) (Beispiele B7.4 und TR-6.6). Oder sie kann ausgedrückt werden durch die Benennung der Tätigkeit, die zum Erreichen eben dieses Zustandes führt (*Knopf A drücken*) (Beispiel B7.3). Das Konsequenz des Konditionalsatzes enthält dann die Optionsangabe, insbesondere ausgedrückt durch das Modalverb KÖNNEN.

Daneben gibt es weitere syntaktische Möglichkeiten, die Bedingung auszudrücken. Sie sollen hier nur jeweils mittels eines Beispiels illustriert werden:

<u>Relativsatz</u>

- ***Die Zahl, die gerade blinkt** können wir verstellen. (B6.1, Z24-25)*

<u>Attribut</u>

- ***Die blinkenden Zahlen** können jetzt eingestellt werden (...) (B6.6, Z23-25)*

<u>Adverbial</u> (Präpositionalausdruck)

- *Zeitablaufmessung: **Während der Zeitmessung** können Sie (...) auf Ihre Zwischenzeit umstellen. (B10.2, Z20-23)*

Bedingte Optionsangaben haben also den Zweck, das Verhältnis von technischen Voraussetzungen (Bedingung) und Handlungsmöglichkeiten sprachlich darzustellen.

7.3.2 Instrumentelle Optionsangaben

Unter instrumentellen Optionsangaben sollen vorläufig solche verstanden werden, die zusätzlich zum Kern der Optionsangabe die erforderlichen Bedienungstätigkeiten für die Wahrnehmung der Möglichkeit angeben:

- *Sie können erneut die Zeit stoppen, wenn Sie wie vorher, wieder die Taste drücken. (TR-5.3, Z30)*

Der Unterschied gegenüber den oben (§7.3.1) genannten Tätigkeitsangaben besteht darin, daß diese hier die Tätigkeiten nennen, die zur Wahrnehmung der Handlungsmöglichkeit führen; die oben erwähnten Tätigkeiten eröffnen überhaupt erst die Möglichkeit, ohne sie jedoch schon zu realisieren. Die erforderlichen Tätigkeiten können sprachlich unterschiedlich ausgedrückt werden.

a) Präpositionalausdrücke

Eine häufig verwendete Form sind Präpositionalausdrücke der Art:

- *Jetzt können Sie diese **mit der Taste A** einstellen. (TR-5.6, Z38)*

Die erforderliche Tätigkeit wird auf diese Weise nur implizit genannt; sie ist in der Benennung des Geräteteils (Taste/Knopf) enthalten. Möglich ist das, weil Tasten und Knöpfe im Prinzip nur auf eine Art und Weise zu betätigen sind, nämlich durch Drücken.

Eine weitere, leicht expandierte Form ist die folgende:

- *- Eine Zwischenzeit kann* ***durch betätigen von S1*** *genommen werden. (B10.27, Z50-51)*
- ***Durch Druck auf Knopf (b)*** *kann die blinkende Stundenzahl verstellt werden. (B10.17, Z51-52)*

Hierbei wird nicht nur das Geräteteil benannt, sondern auch die erforderliche Tätigkeit in nominalisierter Form.

Beide Varianten der o.a. Präpositionalausdrücke lassen sich syntaktisch einfach an mehreren Positionen in der Optionsangabe einbauen. Das erleichtert ihren Einsatz bei der Gestaltung bestimmter Thema-Rhema-Strukturen. Gleichzeitig führt die Nominalisierung des Handlungsverbs bzw. seine Eliminierung zu einer Minimalisierung des Aufforderungscharakters der Äußerung. Aus diesem Grund bieten sich Präpositionalausdrücke für Optionsangaben an, weil sie so dem Adressaten die Entscheidung überlassen, die Option zu realisieren oder nicht. In diesem Sinne handelt es sich auch um direktive Sprechhandlungen; sie veranlassen den Hörer/Leser, selber eine Entscheidung zu treffen.

b) Instrumentalsätze

Eine andere, seltener anzutreffende Form bilden Instrumentalsätze der folgenden Art:

- *Sie können auch zwischen einer 12- oder 24-Stundenanzeige wählen. Dies erreichen Sie,* ***indem*** *Sie die Stunden 24Stunden durchlaufen lassen. (B10.8, Z41-43)*
- *Die blinkenden Zahlen können jetzt eingestellt werden* ***indem*** *man auf den Startknopf ~~drag~~ drückt. (B6.6, Z23-25)*

Instrumentalsätze werden nicht in allen Grammatiken als eigene Konstruktionstypen ausgewiesen. Die Dudengrammatik (1984) beispielsweise subsumiert sie unter die Modalsätze, weil im ‚Nebensatz erläutert wird, wie die Handlung aus dem Hauptsatz auszuführen ist' (ebd., 708). Helbig/Buscha (1987, 684) sprechen zwar von Instrumentalsätzen, zählen diese aber zu den Modalsätzen; ebenso Clément (1993, 272). Eisenberg (1989) ordnet die Instrumentalsätze den kausalen Konjunktionalsätzen unter (ebd., 359).

Diese Konstruktion macht den instrumentellen Zusammenhang - im Sinne von Mittel-Zweck-Relation - am explizitesten. Das leistet ganz wesentlich die Konjunktion „indem". Sie stellt nach Eisenberg (1989) zwischen Haupt- und Nebensatz das semantische Verhältnis der Implikation her. „Mit dem **indem**-Satz behauptet der Sprecher, daß der vom Nebensatz bezeichnete Sachverhalt hinreichende Bedingung für das Eintreten des vom Hauptsatz bezeichneten Sachverhalts ist" (ebd., 359). Der Sachverhalt des Nebensatzes spielt die Rolle des Antezedens. Den Unterschied zu der Konjunktion „damit" sieht er darin, „daß bei **indem** der den Zweck kennzeichnende Sachverhalt als bereits eingetreten und also als zutreffend unterstellt ist, bei **damit** aber nicht" (ebd.). Diese Kennzeichnung trifft nur teilweise zu, denn der Zweck ist in den betreffenden Fällen gerade noch nicht erreicht, sondern soll vielmehr gerade erst bewirkt werden. Allerdings trifft es zu, daß der Zweck als zutreffend gekennzeichnet wird, was mit der Tatsache zusammenhängt, daß es um die Einschätzung eines wahr geltenden Wirklichkeitsausschnittes geht (Funktionsweise der Uhr). Weinrich (1993) weist auf den bevorzugt fachsprachlichen Gebrauch der Konjunktion „indem" hin, „mit deren Hilfe zwei gleichzeitig ab-

laufende Vorgänge nach Mittel und Zweck unterschieden werden können“ (ebd., 755).

Die Konjunktion „indem“ kann dem operativen Feld zugerechnet werden. Sie bewirkt etwa die folgende operative Prozedur: a) Sie zeigt dem Hörer/Leser an, daß zwischen den beiden genannten Handlungselementen ein bestimmtes Verhältnis besteht. Die Optionsangabe und die Tätigkeitsangabe stehen in einem Mittel-Zweck Verhältnis. b) Die Konjunktion leitet einen Nebensatz ein und verleiht damit der dargestellten Tätigkeit besonderes kommunikatives Gewicht, indem sie sie in das hervorgehobene Nachfeld des Satzes rückt. Das erscheint im Kontext der Bedienungsanleitung plausibel, weil es gerade darum geht, die einer Handlungsmöglichkeit im Wege stehenden Hindernisse auszuräumen. Insofern ist es konsequent, wenn die erforderlichen Mittel zur Überwindung der Hindernisse herausgestellt werden.

c) Konditionalsätze

Eine weitere, gesondert zu betrachtende sprachliche Ausdrucksmöglichkeit bilden die Konditionalkonstruktionen, in der das Antezedens die Tätigkeit enthält.

- *Wenn man auf den rechten Knopf drückt kann man die Stunden einstellen. (B6.4, Z18-19)*
- *2. Wenn Sie nun die rechte Taste (Knopf) drücken, können Sie ihre gewünschte Stundenzahl einstellen. (B7.3, Z28-30)*

Wie oben in §7.3.1 gezeigt wurde, benennt das Antezedens bei den bedingten Optionsangaben die Bedingung (technische Voraussetzung), unter der die Handlungsmöglichkeit besteht. Handelt es sich bei der Bedingung um eine Tätigkeit, die den erforderlichen Uhrzustand herbeiführt, dann wird durch die Realisierung der Tätigkeit die Handlungsmöglichkeit erst geschaffen. In den beiden o.a. Beispielen enthält das Antezedens dagegen bereits die Tätigkeit, durch die die Möglichkeit realisiert wird. Im Beispiel B6.4, 18-22 hat das Drücken des rechten Knopfes nicht zur Folge, daß die Stunden eingestellt werden können (angezeigt durch eine blinkende Darstellung), sondern daß sie bereits faktisch verstellt werden. Wenn man nicht zwischen VERSTELLEN als Mittel und EINSTELLEN als Zweck unterscheidet, dann wird hier eine Tätigkeit als Bedingung für eine Handlungsmöglichkeit ausgegeben, die in Wirklichkeit das erforderliche Mittel, d.h. die Tätigkeit zur Wahrnehmung der Möglichkeit darstellt. Ähnliches gilt für das zweite o.a. Beispiel B7.3, Z28-30.

d) Entwicklungsspezifische Sonderfälle

Einen weiteren Sonderfall bilden die folgenden Beispiele, die alle aus der vierten Klassenstufe stammen:

- *Bei der Uhrzeit ~~kann man~~ können sie auf den Knopf drücken, wo „START - STOP“ steht ~~ka~~ kommt das datum. (B4.9, Z6-9)*
- *Bei 0:00 oo ~~kan~~ können sie auf START - STOP drücken dann fängt die Uhr an zu zählen.*

  Während dem zählen können sie wieder auf START - STOP drücken, hört sie auf zu zählen. (B4.9, Z17-23)
- *Wenn die Zeit grade läuft kann man auch auf den linken Knopf drücken dann stopt die Zeit aber innen läuft sie weiter (B4.10, Z7-11)*

Die drei genannten Beispiele sind in dem Sinne komplex, daß sie eine bedingte und eine instrumentelle Optionsangabe miteinander verbinden. Dabei wird jedoch in der instrumentellen Optionsangabe das Verhältnis von Mittel und Zweck vertauscht (vgl. hierzu die Analyse in Becker-Mrotzek, 1996d ff).

In dem Textausschnitt (B4.9, Z6-9) beispielsweise geht es sachlich um folgende Handlungsmöglichkeit: Wenn die Uhr im Uhrzeitmodus ist, kann das Datum angezeigt werden, indem man auf den Start-Stop-Knopf drückt. Die Handlungsmöglichkeit besteht also darin, sich das Datum unter der Voraussetzung anzeigen zu lassen, daß sich die Uhr im Uhrzeitmodus befindet. Die erforderliche Tätigkeit zur Zweckrealisierung besteht im Drücken des S-S-Knopfes. Das Beispiel beginnt mit der Nennung der erforderlichen technischen Voraussetzung, unter der die Handlungsmöglichkeit besteht, nämlich bei Vorliegen des Uhrzeitmodus (*Bei der Uhrzeit ...*). Im weiteren wird mit „*können sie auf den Knopf drücken*" jedoch gerade nicht die Handlungsmöglichkeit benannt, sondern die dazu erforderliche Tätigkeit. Dem Leser wird also mitgeteilt, daß er in einem bestimmten Uhrmodus die angegebene Manipulation an der Uhr vornehmen kann. Zu erwarten wäre jedoch die Angabe eines Zwecks in Form einer Handlungsmöglichkeit. Der Zweck wird dann nachfolgend zwar genannt „*kommt das datum*", jedoch sprachlich nicht als solcher gekennzeichnet. Es fehlt ein geeignetes sprachliches Mittel für die erforderliche Prozedur (s.o.). Das wäre beispielsweise möglich durch einen Infinitivsatz (*um das Datum anzuzeigen*) oder durch die der Konjunktion „indem" konverse Konjunktion „damit" (Eisenberg 1989, 359) (‚*damit das Datum angezeigt wird*‘).

Möglicherweise zeigen sich in diesen ‚verunglückten‘ Sätzen der B-4 Texte spezifische Formulierungsschwierigkeiten. Denn der dargestellte Sachverhalt ist inhaltlich und vor allem sprachlich komplex, wie die Analyse zur Optionsangabe gezeigt hat (vgl. Abb. 20). Sie erfordert die Realisierung zweier miteinander verwandter, sehr spezifischer operativer Prozeduren: Es muß zunächst eine technische Voraussetzung formuliert werden, hier realisiert durch „*Bei der Uhrzeit*"; des weiteren muß eine Mittel-Zweck-Relation hergestellt werden zwischen Handlungsmöglichkeit und Tätigkeit. Was wir jedoch vorfinden, ist eine an der eigenen Handlungssukzession orientierte Darstellung:

---> die Uhr zeigt einen bestimmten Modus
    ---> dann kann eine bestimmte Taste gedrückt werden
        ---> was schließlich zu dem beabsichtigten Resultat führt.

Der instrumentelle Zusammenhang ist implizit in der zweiten Teiläußerung enthalten („*kann man auch auf den linken Knopf drücken*"). Denn da dem Drücken eines Knopfs in der Regel keine Hindernisse im Wege stehen, impliziert „kann" hier die Bedeutung ‚*kann sinnvoll*‘, was soviel bedeutet wie, daß die Tätigkeit zu einem sinnvollen Resultat (hier: zur Realisierung eines Meßzwecks) führt. Was daraus mit Blick auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit für Schlüsse gezogen werden können, wird weiter unten behandelt. Sollten sich die Analysen bestätigen, würden sich Optionsangaben als Indikatoren für das Schreibniveau anbieten. Gesondert zu diskutieren ist auch die folgende Variante:

- *1. SIE KÖNNEN IM NORMALBETRIEB DIE ZEIT MIT WOCHENTAGS-ANGABE ABLESEN (TR-5.3, Z8)*
- *Zwischenzeiten nehmen:*
  Drücken Sie die Lap/Reset-Taste. Sie können jetzt die Zwischenzeit ablesen, (TR-5.4, Z54-55)

In den vorliegenden Fällen enthält die Optionsangabe keine technisch gegebene Möglichkeit zur Realisierung eines Meßzwecks, die durch eine bestimmte Handlung zu realisieren ist. Sie benennt vielmehr die Möglichkeit, einen bestimmten Zustand der Uhr (hier: Zeitanzeige) wahrzunehmen. Die Optionsangabe „*Sie können jetzt die Zwischenzeit ablesen*" fokussiert jedoch nicht die (Lese-) Fähigkeit des Adressaten; es geht vielmehr um die hierfür erforderlichen Voraussetzungen, nämlich das Vorhandensein einer bestimmten Displayanzeige, die als Präsupposition Bestandteil der Angabe ist. Funktional betrachtet handelt es sich um einen Hinweis, der die Wahrnehmungstätigkeit des Lesers thematisiert. Funk-

tional gleichwertig erscheinen Aussagen wie: *‚Das Display zeigt nun die Zwischenzeit an.*‘ Ob für den Gebrauch der unterschiedlichen Varianten eher stilistische oder eher verständlichkeitsfördernde Gründe verantwortlich sind, muß im größeren Kontext analysiert werden.

7.4 Repräsentieren

Neben den ANWEISUNGEN und OPTIONSANGABEN finden sich in allen Texten Repräsentationen des wahrnehmbaren Äußeren der Uhr. Sie stellen die Folgen oder Resultate von Bedienungstätigkeiten dar und sollen vorläufig REPRÄSENTATIONEN heißen. Hierzu gehören sowohl ikonisch abbildende als auch verbal-beschreibende Darstellungen. Sie finden sich in verschiedenen Abschnitten des Textes, teilweise in einleitenden, größtenteils jedoch in anleitenden Sequenzen. Im weiteren sollen ihre Wirkungsweise und ihre kommunikative Funktion analysiert werden.

Bevor einzelne Beispiele detailliert untersucht werden, sollen zunächst einige theoretische Überlegungen folgen. Rehbein (1984) hat das BESCHREIBEN im Verfahren der „Konfrontation“ (ebd., 67) mit den benachbarten Sprechhandlungen des ERKLÄRENS sowie des BERICHTENS und ERZÄHLENS verglichen. Gegenstand der dort behandelten Beschreibungen - hier Beschreiben (1) genannt - und Erklärungen sind erinnerte, nicht-präsente Sachverhalte, beispielsweise soziale Räumlichkeiten oder Tätigkeiten. Die thematischen Sachverhalte sind in der Sprechsituation nicht präsent und müssen daher sprachlich *re-präsent-iert* werden. Die Sachverhalte werden aus der Erinnerung wiedergegeben, was spezifische sprachlich-mentale Operationen bei der Rekonstruktion durch den Sprecher und beim Verstehen durch den Hörer erfordert. So sind beispielsweise typische Versetzungsprozeduren in einem Vorstellungsraum erforderlich.

Dadurch ergibt sich ein zentraler Unterschied zu unserem Material. Denn zu den grundlegenden situativen Merkmalen der im weiteren analysierten Beschreibungen - Beschreiben (2) genannt - gehört,

- daß sie einen Sachverhalt zum Gegenstand haben, der in der Sprechsituation präsent ist. Das Vorhandensein der Uhr ist ein zentrales Situationsmerkmal;
- daß die Sprechsituation zerdehnt ist, d.h. Produzent und Rezipient teilen keinen gemeinsamen Wahrnehmungsraum;
- daß sie unmittelbar funktional eingebunden sind in die Textart Bedienungsanleitung bzw. spezifische Teile der Bedienungsanleitung mit eigenen Teilzwecken.

Da die „Beschreibung eines präsenten Sachverhalts punktlos (wirkt)“ (Rehbein 1984, 88), stellt sich die Frage nach der Funktion von Beschreibungen in Bedienungsanleitungen.

Gegenstand oder Sachverhalt der Beschreibungen (2) ist das der Anleitung zugrunde liegende Werkzeug, über das Schreiber wie Leser verfügen können. Gegenüber dem Beschreiben (1) entfallen dadurch diejenigen sprachlichen Prozeduren, die den abwesenden Sachverhalt in den *Vorstellung*sraum holen. Denn beim Beschreiben (2) befindet sich der Sachverhalt im *Wahrnehmung*sraum der Beteiligten. Ein zentraler Unterschied zum Beschreiben (1) bildet jedoch die Zerdehnung der Sprechsituation, die eine Zerschlagung des *gemeinsamen* Wahrnehmungsraums zur Folge hat, was seinerseits wieder spezifische sprachliche Prozeduren erfordert. Es verfügen zwar beide Kommunikationspartner über zwei im Prinzip identische Exemplare des Gegenstandes, diese können aber wegen der raum-zeitlichen Trennung unterschiedliche Zustände aufweisen. Hieraus ergibt sich u.a. die Notwendigkeit, identische Zustände der Uhr herbeizuführen, weil nur

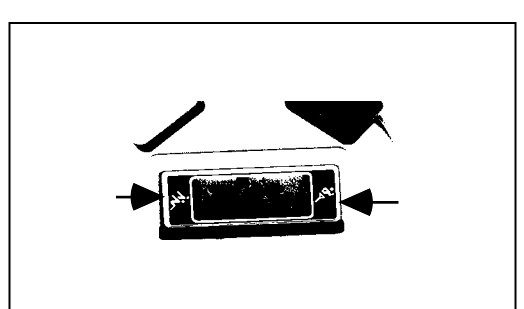
unter dieser Voraussetzung Produzent und Rezipient den Sachverhalt in derselben Weise wahrnehmen können. Dem wahrnehmbaren Äußeren und seiner Beschreibung kommt auf diesem Hintergrund eine wichtige Funktion zu.

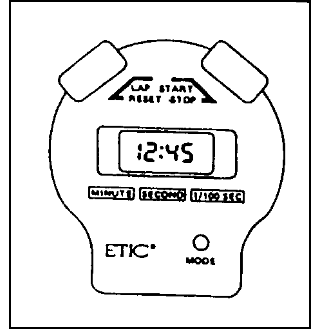
Rehbein (1984) weist auf die Schwierigkeit hin, den allgemeinen Zweck des Beschreibens genau zu definieren. Das liegt an der Tatsache, daß „*Beschreibungen jeweils in einem übergeordneten Zusammenhang stehen*“ (ebd., 85, Herv. i. Orig.). Ihr Zweck liegt oft außerhalb des Beschreibens selbst, d.h. die sprachliche Handlung des Beschreibens erschöpft sich nicht in sich selbst, so wie dies beispielsweise beim Erzählen der Fall sein kann. Beschreibungen übernehmen in übergeordneten Handlungszusammenhängen Funktionen und werden daher stark durch diese geprägt. Als allgemeinen Zweck, der allen Beschreibungen gemeinsam ist, nennt Rehbein die „Orientierung des Hörers“ (1984, 85); der Hörer soll durch die Beschreibung über einen Sachverhalt orientiert werden, d.h., die wesentlichen Aspekte seiner wahrnehmbaren Oberfläche kennenlernen.

Im vorliegenden Fall der Bedienungsanleitung sind Beschreibungen ganz offensichtlich in den Handlungskontext der Instruktion bzw. Anleitung eingebunden. Sie übernehmen, so kann man vorläufig sagen, die Aufgabe, den Leser über die äußeren Aspekte des Sachverhalts (= die Bedienungselemente, Anzeige etc. der Uhr) zu orientieren,

- soweit diese nicht vom Leser selbst wahrgenommen werden und/oder
- soweit diese für die Bedienung erforderlich sind.

Das hat beispielsweise zur Folge, daß in keiner der vorliegenden Anleitungen die ikonischen Darstellungen seitlich des Displays (startende Schwimmer bzw. Läufer, Abb. 21) oder das angebrachte Band zum Umhängen der Uhr thematisiert werden. Die Symbole sind übrigens auch auf den Abbildungen der Originalanleitung (Abb. 22) nicht wiedergegeben.





(Abb. 21: Das Display im Original) (Abb. 22: Displaydarstellung)

Gegenstand der Beschreibungen (2) sind komplexere Sachverhalte, die nicht mit einzelnen Begriffen erfaßt werden können. Das gilt in unserem Material insbesondere für bestimmte, idiosynkratische Displayzustände. Damit sind solche gemeint, bei denen die verwendeten (graphischen) Darstellungsmittel aus nicht-konventionellen Zeichen bestehen und daher nicht aus sich heraus verständlich sind[65]. Ein Beispiel hierfür ist das Blinken des Doppelpunktes zwischen Stunden- und Minutenanzeige, das als Anzeichen für die Funktion „Zwischenzeit“ verwendet wird. In

65 Diese Art von disfunktionalem Design erhöht übrigens den Bedarf an technischer Dokumentation.

diesen Fällen gibt es keinen lexikalisierten Symbolfeldausdruck, der diesen Sachverhalt (Displayzustand) erfaßt.

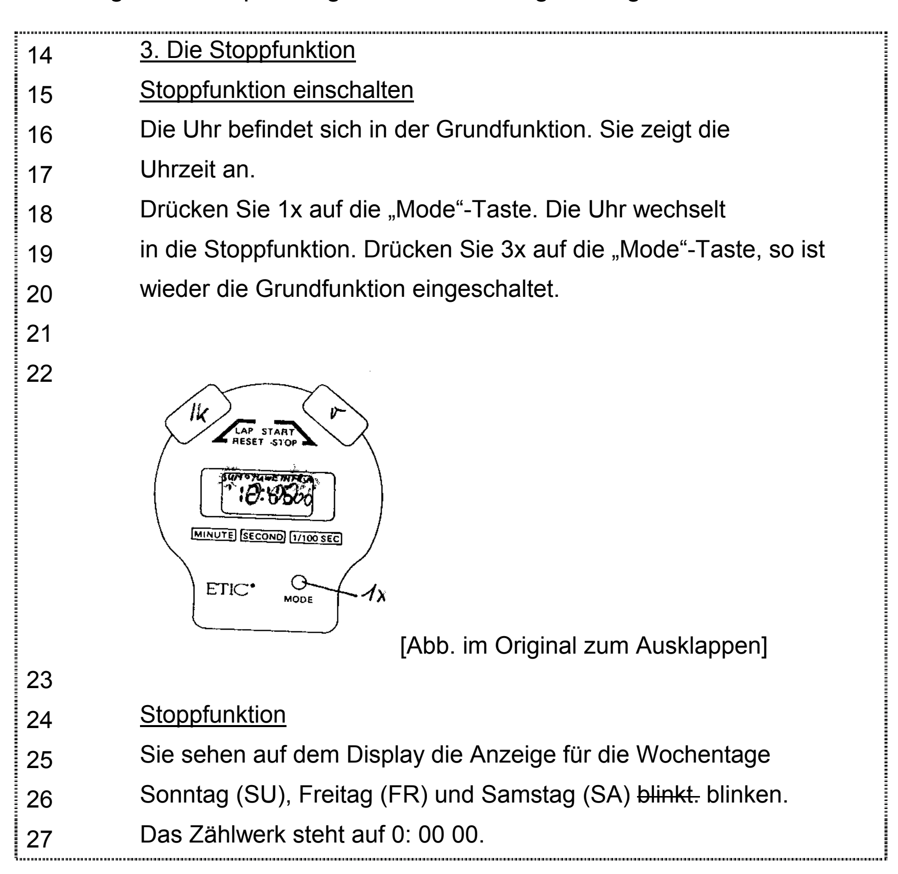
Aus Gründen, die weiter unten behandelt werden, ist es jedoch bisweilen erforderlich, diese Sachverhalte (Oberflächenzustände der Uhr) darzustellen. Das Material zeigt, wie bereits angedeutet, zwei Repräsentationsformen, die sich grundsätzlich unterscheiden:

- verbal-beschreibende Darstellungen (Beschreiben 2) und
- Ikonisch-graphische Abbildungen.

Bei den ikonisch-graphischen Abbildungen handelt es sich überwiegend um die zur Verfügung gestellten Strichzeichnungen der Vorderseite der Uhr bzw. des Displays. Sie werden weiter unten (§7.4.2) gesondert behandelt. Häufig treten beide Formen aber auch in Kombination auf. Im folgenden werden nun die Beschreibungen (2) an mehreren Beispielen exemplarisch analysiert.

7.4.1 Verbale Beschreibungen

Betrachten wir zunächst ein Beispiel, in dem die verbale Beschreibung überwiegt. Das folgende Beispiel zeigt eine selbständige, weitgehend verbale Beschreibung:



14 3. Die Stoppfunktion
15 Stoppfunktion einschalten
16 Die Uhr befindet sich in der Grundfunktion. Sie zeigt die
17 Uhrzeit an.
18 Drücken Sie 1x auf die „Mode“-Taste. Die Uhr wechselt
19 in die Stoppfunktion. Drücken Sie 3x auf die „Mode“-Taste, so ist
20 wieder die Grundfunktion eingeschaltet.
21
22

[Abb. im Original zum Ausklappen]

23
24 Stoppfunktion
25 Sie sehen auf dem Display die Anzeige für die Wochentage
26 Sonntag (SU), Freitag (FR) und Samstag (SA) ~~blinkt.~~ blinken.
27 Das Zählwerk steht auf 0: 00 00.

(TR-6.11, Z18-27)

In den Zeilen (z18-23) findet sich zunächst eine Anweisung zur Durchführung einer bestimmten Bedienungshandlung. Anschließend folgt auf der linken Blattseite eine ausklappbare Abbildung (z22), die das Display im Stoppmodus zeigt. Rechts neben dem Display befindet sich die verbale Beschreibung des Displays (z25-27), ohne daß hier auf die Abbildung Bezug genommen wird.

Die eigentliche Beschreibung in den Zeilen (z24-27) beginnt mit der Anrededeixis „*Sie*“ und dem Prädikat „*sehen*“; es folgen eine Präpositionalkonstruktion „*auf dem Display*“ und das Objekt „*die Anzeige für (...) blinken*“ (ACI). Um die funktionale Leistung dieser Äußerung und ihrer Bestandteile rekonstruieren zu können, ist es erforderlich, ihren „Rahmen“ zu bestimmen. Den allgemeinen Rahmen bildet die Bedienungsanleitung als ganze, d.h. die reale Bedienungssituation, die wesentlich durch die Anwesenheit der Uhr bestimmt ist. Aus diesem Grund liegt hier auch keine „Versetzung ins Phantasma“ vor (Bühler nach Rehbein 1984, 78). Handlungsraum ist die reale Wirklichkeit, so daß sich die folgenden Fokusbewegungen auf den Wahrnehmungsraum des Lesers beziehen, und nicht - wie bei den Beschreibungen (1) - auf einen Vorstellungsraum. Wir können also aufgrund des Rahmens davon ausgehen, daß sich die weiteren sprachlichen Prozeduren auf den Wahrnehmungs- und nicht auf den Vorstellungsraum beziehen.

Der Äußerungsbeginn „*Sie sehen*“ entspricht der grammatischen Form der Aussage, wie sie prototypisch für Assertionen gebraucht wird. In unserem Material findet sich diese Form auch bei den Anweisungen (vgl. §7.2.5). Dort waren sie als abgeschwächt veranlassende Sprechhandlungen rekonstruiert worden. In ähnlicher Weise werden sie auch hier verwendet. Der Symbolfeldausdruck „sehen“ bedeutet dem Leser, daß es im weiteren nicht um eine manuelle Tätigkeit geht, sondern um eine perzeptive: Er kann oder soll etwas wahrnehmen. Damit wird die grundsätzliche Aufmerksamkeit des Lesers auf eine Wahrnehmungstätigkeit gelenkt. Die folgende Präpositionalkonstruktion „*auf dem Display*“ benennt den Ort der Wahrnehmungstätigkeit, d.h., sie selektiert aus der Vielzahl der möglichen Wahrnehmungsobjekte das relevante. Damit ist die Wahrnehmung auf einen eng begrenzten Raum gelenkt, nämlich auf das Display. Das grammatische Objekt schließlich benennt den wahrnehmbaren Gegenstand und seine perzeptionstechnisch relevante Eigenschaft: das Blinken. Damit ist der Fokus schrittweise auf ein definiertes Element des Wahrnehmungsraumes gelenkt worden, indem es sukzessive selektiert wurde.

Möglicherweise ist es so, daß der Leser die Fokusbewegung zunächst - ganz oder teilweise - im Vorstellungsraum vorwegnimmt, bevor er seine Aufmerksamkeit vom Text weg und hin zur Uhr lenkt. Möglicherweise unterbricht er aber auch den Leseprozeß und richtet seine Aufmerksamkeit abwechselnd auf Text und Uhr. Welche Rolle die Abbildung im Text bei der Rezeption spielt, ist ebenfalls unklar. Hierüber können nur empirische Rezeptionsanalysen, beispielsweise der Augenbewegungen, Aufschluß geben.

Es ist aber erkennbar, daß der Äußerung „*Sie sehen ...*“ insgesamt eine aufmerksamkeitslenkende Funktion zukommt. Die Aufmerksamkeit des Lesers wird sukzessive und gezielt auf ein bestimmtes Element der Wirklichkeit gelenkt, nämlich auf den oberen Teil des Displays, der wegen seiner Unauffälligkeit der Aufmerksamkeit leicht entgeht. Er tritt gegenüber den optisch und inhaltlich auffälligeren Ziffern in den Hintergrund, weil diese die Zeit anzeigen.

Eingeleitet wird der Fokusschwenk durch „sehen“; eingebunden in den allgemeinen Rahmen der Bedienungsanleitung und den speziellen einer veranlassenden Sprechhandlung, bewirkt der Symbolfeldausdruck eine paradeiktische Prozedur. Paradeiktisch deshalb, weil die Aufmerksamkeitslenkung ganz wesentlich

durch die Benennung der Tätigkeit „sehen“ erfolgt. Fortgesetzt wird die Fokuslenkung dann durch den Präpositionalausdruck[66] und das Infinitivobjekt[67].

Zusammenfassend läßt sich die unmittelbare Funktion des Beschreibens (2) so angeben: Die Aufmerksamkeit des Lesers wird gezielt auf ein bestimmtes Element des Sachverhalts gelenkt, dessen Wahrnehmung auf diese Weise sichergestellt werden soll. In unserem Fall ist es ein Teil des Displays, von dem aufgrund seiner Gestaltqualität angenommen werden kann, daß es bei üblicher Perzeptionstätigkeit nicht wahrgenommen wird (s.o.). Insofern führt eine allgemeine Fokuslenkung auf das Display alleine nicht zu der gewünschten Wahrnehmung. Das Beschreiben (2) dient also dem Zweck, die Aufmerksamkeit des Lesers gezielt auf die Objekte des Wahrnehmungsraums zu lenken, die der angenommenen oder erwartbaren Wahrnehmung sonst entgehen. Die Ursachen für das Nicht-Wahrnehmen können sowohl in den Eigenschaften des Objekts begründet liegen als auch in der Person bzw. dem Vorwissen des Rezipienten. Ähnlich gelagerte Fälle des Beschreibens von präsenten Sachverhalten bilden beispielsweise Bildbeschreibungen im Schulunterricht oder bei Museumsführungen.

Nachdem nun die Wirkungsweise und damit die unmittelbare Funktion des Beschreibens (2) rekonstruiert ist, stellt sich die Frage, welche übergeordnete Funktion diese Art der gezielten Aufmerksamkeitslenkung hat. Hierfür betrachten wir den Zusammenhang der analysierten Beschreibung. Der Abschnitt beginnt in den Zeilen Z14-15 mit zwei Überschriften, die zwei hierarchisch geordnete Meßzwecke (*Stoppfunktion* und *Stoppfunktion einschalten*) als Thema benennen. Ihnen folgt eine Assertion (Aussagesatz), die den erforderlichen Ausgangszustand der Uhr begrifflich (*Grundfunktion*) und illustrierend (*Uhrzeit anzeigen*) beschreibt. Sie hat insgesamt anweisende Funktion. Es folgt in den Zeilen Z18-20 eine explizite Anweisung in Verbindung mit einer Erklärung (zum Erklären vgl. u. §7.6.2). Der Leser wird zunächst veranlaßt, „*1x auf die ‚Mode‘-Taste*“ zu drücken; dann wird ihm erklärt, daß als Folge dieser Handlung ‚die Uhr in die Stoppfunktion wechselt‘. Offen bleibt jedoch, woran die Stoppfunktion zu erkennen ist. Das ist jedoch im Kontext der zerdehnten Instruktion deshalb wichtig, weil die veranlaßte Bedienungstätigkeit nur dann zu dem Resultat „Stoppfunktion“ führt, wenn die Uhr zuvor in dem definierten Ausgangszustand war. Damit die weitere Anleitung erfolgreich ist, muß sichergestellt sein, daß die Uhr tatsächlich in der „Stoppfunktion“ ist.

Genau das leistet die Beschreibung (2). Sie enthält diejenigen Elemente der wahrnehmbaren Oberfläche, die eine bestimmte Funktion anzeigen. Sie beschreibt die Elemente des Displays, die zum Identifizieren eines bestimmten Zustandes erforderlich sind. Eine Klammerfunktion zwischen Anweisung bzw. Erklärung und Beschreibung hat die der Beschreibung unmittelbar vorausgehende Zwischenüberschrift, die wörtlich den Begriff „Stoppfunktion“ aus der Erklärung wiederaufnimmt. Die Beschreibung ermöglicht dem Leser den Aufbau eines Wissens über den Zusammenhang von Display (Oberfläche) und Uhrfunktion (innerer Zustand). Er weiß nach der Beschreibung, wie das Display aussieht, wenn die Uhr in der Stoppfunktion ist. Und er verfügt darüber in Form eines begrifflichen Wissens (*Wochentage blinken*). Dieses Wissen ist Voraussetzung zum Verstehen der vorangegangenen Erklärung und zur erfolgreichen Ausführungen der weiteren Tätigkeiten. Damit haben wir eine mögliche funktionale Einbindung des Beschreibens (2) rekonstruiert.

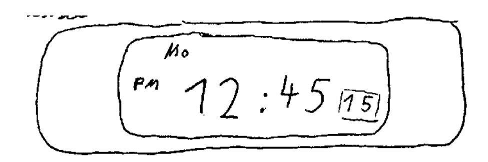
Für die Analyse einer weiteren funktionalen Einbindung, betrachten wir das folgende Beispiel. Es steht am Anfang einer Anleitung:

---

66 Zu Präpositionalausdrücken vgl. Grießhaber (1993)

67 Vgl. Weinrich (1993)

Durch den Transport kann sich Ihre Stoppuhr in ~~einen~~ einer anderen Funktionsart als der Zeitanzeige befinden. Damit Sie wieder zur normalen Zeitanzeige gelangen, drücken Sie solange auf die Mode-Taste, bis ~~folgendes Display erscheint, das etwa so aussieht~~ das Display so aussieht:



Die Sekundenanzeige rechts unten im Display läuft bereits.
(TR-5.1, Z18-22)

In dem Beispiel geht es darum, die Funktion „Zeitanzeige“ herbeizuführen. Ähnlich wie beim Beschreiben (1) erfordert die Bedienungsanleitung einen Anknüpfungs- oder Ausgangspunkt. Hierbei handelt es sich um einen technischen Zustand der Uhr, und nicht um einen Ankerpunkt in der Vorstellung des Hörers/Lesers (Rehbein 1984, 78). Das Gelingen der Anleitung hängt ganz wesentlich davon ab, ob der Leser die veranlaßten Bedienungstätigkeiten in dem angegebenen Zustand der Uhr ausführt. Ist das nicht der Fall, führen dieselben Bedienungstätigkeiten zu anderen Resultaten. Insofern kommt der Ausgangsstellung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. §5.2).

Wie im vorangegangenen Beispiel (TR-6.11, Z18-27) geht der Beschreibung eine Anweisung voraus, so daß sie funktional eingebunden ist in eine Anleitungsfolge. Die Anweisung enthält eine Bedingung: „*drücken Sie **solange** auf die Mode-Taste*“. Das zusammengesetzte Adverb „solange“ gehört dem Zeigfeld an; denn die Partikel „so“ verweist auf eine nachfolgende Äußerung innerhalb des Textraums. Es wird auf eine Einschränkung der Anweisung verwiesen, die in dem Nebensatz „*bis das Display so aussieht*“ folgt. Die Einschränkung besteht aus einem bestimmten Zustand des Displays. Auf diesen wird in der gleichen Weise wieder deiktisch mit der Partikel „so“ verwiesen. Zugleich wird im Nebensatz ein Fokusschwenk eingeleitet: der Symbolfeldausdruck „*aussieht*“ bedeutet dem Leser, daß im weiteren eine Perzeptionstätigkeit gefordert ist.

Allerdings verweist „so“ hier primär auf eine Graphik als Teil eines Textganzen. Diese ist der Beschreibung (2) funktional äquivalent[68]. Die funktionelle Äquivalenz zeigt sich auch darin, daß sich Beispiele im Material finden, die für diesen Sachverhalt ausschließlich verbale Beschreibungen einsetzen:

- *Ist nach dem Kauf eine der anderen Funktionen aktiviert, betätigen Sie Knopf C solange, bis die Uhrzeit im Anzeigenfeld erscheint. (TR-6.2, Z14)*

An die Stelle von Raumangaben und nennenden Ausdrücken in der Beschreibung treten in der Abbildung des Beispiels (TR-5.1) bildliche Darstellungen der Wirklichkeitselemente. Ergänzt wird die Graphik um eine verbale Beschreibung, die sich auf ein Element bezieht, das wegen seiner kontinuierlichen Zu-

68 Auf die Abbildqualität von Graphiken und die damit verbundenen Schwierigkeiten gehe ich nicht näher ein. Eine Schwierigkeit besteht hier beispielsweise darin, eine möglichst typische Zeitdarstellung zu finden. Ein naiver Leser könnte meinen, er müßte genau die abgebildete Zeit auf seinem Display haben. Solche Schwierigkeiten sind im Fall der Uhr unproblematisch, sie können sich aber im Fall komplexer Werkzeuge (Computer, Maschinen) zu unüberwindlichen Verstehensproblemen auswachsen.

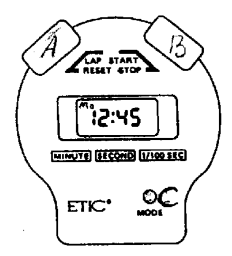
standsänderung in einer Graphik nur schwer abzubilden ist: die sich laufend verändernde Sekundenanzeige.

Neben der unmittelbaren Fokuslenkung hat die kombinierte Repräsentation zwei Funktionen:

- Sie soll dem Leser eine visuelle Vorstellung davon vermitteln, wie das angestrebte Display aussehen soll. In diesem Sinne ist sie unmittelbar funktional auf die Anweisung bezogen.
- Des weiteren soll sie dem Leser ein Wissen darüber vermitteln, woran die Zeitanzeige zu erkennen ist. Das vorangegangene Beispiel zeigt, wie mit Hilfe der Beschreibung ein Wissen über den Zusammenhang von Display (Oberfläche) und Uhrfunktion (innerer Zustand) aufgebaut wird, um darauf in der weiteren Bedienungsanleitung zurückzugreifen.

Das nächste Beispiel zeigt eine weitere Möglichkeit der funktionalen Einbindung der Beschreibung. Hier dient die Beschreibung in der Einleitung dazu, den Leser über die bedienungsrelevanten Elemente der Uhr zu orientieren, um ihm daran anschließend einzelne Funktionen zu erläutern.

- *Bedienelemente der Uhr*
  Beim Betrachten der Uhr sehen Sie:
  o ein Anzeigefeld bestehend aus einem Zahlenbereich und einer Zeile in der der Wochentag bzw. das Alarmzeichen zu sehen sind



  o Einen runden Knopf unter dem Anzeigenfeld (C)
  Mit ihm können Sie einstellen in welcher Weise sie die Uhr nutzen wollen (-> Mode)

  o Zwei große Tasten (A,B) über dem Anzeigenfeld. Sie dienen der Veränderung von bestehenden Einstellungen in dem jeweiligen Mode. (TR-6.12, Z10-27)

7.4.2 Ikonische Abbildungen

Neben den verbalen Beschreibungen finden sich in Bedienungsanleitungen zahlreiche Abbildungen in repräsentierender Funktion[69]; sie sind in gewisser Weise ein fester, wenn nicht sogar konstitutiver Bestandteil dieser Textart. In ihrer Wirkungsweise unterscheiden sie sich jedoch grundlegend von den verbalen Beschreibungen. Bei den ikonischen Abbildungen lassen sich zwei Typen unterschieden: a) einmal die vollständigen, dem Original sehr ähnlichen Abbildungen; b) zum anderen Graphiken, die nur Ausschnitte der Uhr darstellen und teilweise in den laufenden Text eingebunden sind.

---

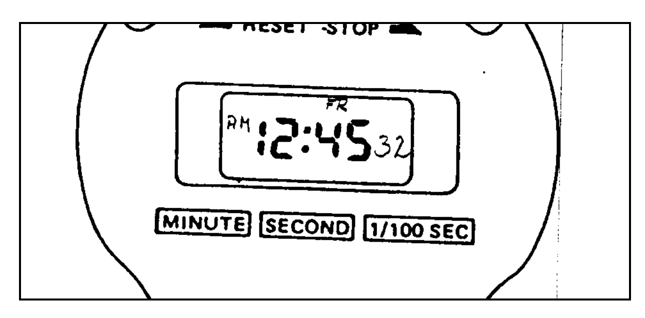
69 Daneben gibt es auch schmückende Abbildungen, insbesondere bei jüngeren SchreiberInnen.

a) Vollständige Abbildungen

Die vollständigen Abbildungen stellen die Uhr in ihrer Gesamtheit dar und haben einen hohen Ähnlichkeitsgrad mit dem Original (s.u. TR-6.14). Versuchsbedingt handelt es sich um Zeichnungen. Auch hier können wieder zwei Formen unterschieden werden: Abbildungen mit und ohne verbale und/oder symbolische Zusätze.

aa) Abbildungen ohne identifizierende Zusätze

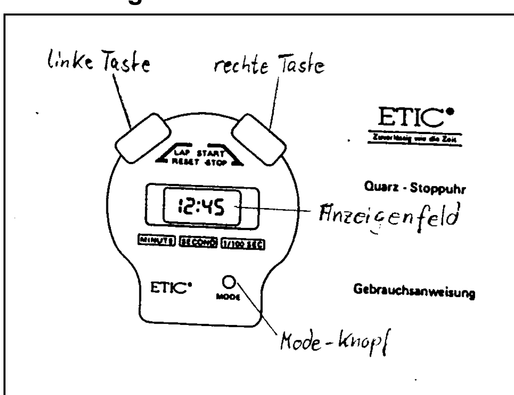
Hierunter fallen alle Abbildungen, die möglichst wirklichkeitstreu ausschließlich die originale Oberfläche ohne Zusätze und Streichungen wiedergeben:



(Abb. 23: Ausschnitt TR-6.14, Z20-22)

Abbildungen dieser Art können nach Ehlich (1994c) beim semiotischen Zeigen verwendet werden: „Das Objekt des Zeigens wird als Zeichnung repräsentiert“ (ebd., 126). Auf diese Weise kann der Verlust der im gemeinsamen Sprech-Zeit-Raum möglichen Zeigeverfahren kompensiert werden. An die Stelle des Zeigens auf das Objekt tritt das Zeigen auf die Zeichnung des Objekts. Ihre vollständige Funktion wird jedoch erst erkennbar in den Abbildungen mit identifizierenden Zusätzen.

ab) Abbildungen mit identifizierenden Zusätzen



(Abb. 24: Ausschnitt TR-6.14, Z13)

Zu den Abbildungen mit Zusätzen zählen Graphiken, die unterschiedliche verbale und/oder symbolische Zusätze enthalten. Dabei handelt es sich im wesentlichen um relationale Zeichen und um Symbolfeldausdrücke.

- <u>Relationale Zeichen</u>

Relationale Zeichen sind überwiegend Linien „--“ oder Pfeile „-->“. Sie verbinden in der Regel ein Element der Zeichnung mit einem verbalen Ausdruck. Im vorliegenden Fall werden auf diese Art üblicherweise die bedienungsrelevanten Teile der Uhr (Knöpfe und Display) mit den entsprechenden Symbolfeldausdrücken (*Knopf*, *Taste*, *Display, Anzeige*) verbunden.

Pfeile sind konventionelle, nicht-sprachliche Symbole, um die Aufmerksamkeit des Lesers auf ein Objekt zu lenken. Pfeile bzw. Linien in Abbildungen, die in einen Text eingebunden sind, haben einen komplexen, sozusagen doppelten Verweisraum. Zunächst einmal bildet die jeweilige Abbildung einen ersten Verweisraum, so daß der Pfeil seine unmittelbare Grenze an den Grenzen der Abbildung findet. Auf diese Weise lenken die Pfeile die Aufmerksamkeit des Lesers von einem Element der Zeichnung zu einem verbalen Ausdruck oder umgekehrt. Damit endet jedoch die Aufmerksamkeitslenkung nicht. Denn das Element der Zeichnung steht nicht für sich, sondern stellvertretend (abbildend) für ein Element der Wirklichkeit, hier der Uhr bzw. eines ihrer Teile. Der Leser soll im Anschluß an seine Fokussierung innerhalb der Abbildung in analoger Weise seine Aufmerksamkeit auf das entsprechende Element in der Wirklichkeit lenken.

Die zeichnerische Repräsentation von Wirklichkeit und die Aufmerksamkeitslenkung innerhalb der Abbildung ist kein triviales Problem[70]. Denn Zeichnungen, die ‚zuviele‘ Details enthalten, verbergen in ihrer Unübersichtlichkeit leicht das relevante Element; Zeichnungen dagegen, die „zu reduziert“ sind, d.h. nur noch die relevanten Details enthalten, sind der Wirklichkeit nicht mehr hinreichend ähnlich. Auf die eine oder andere Weise können Abbildungen dadurch ihre Funktion des semiotischen Zeigens verfehlen. Auf diesem Hintergrund verwundert es nicht, daß es mittlerweile eine eigene Ausbildung zum Technischen Illustrator gibt.

- <u>Sprachliche Ausdrücke</u>

Bei den sprachlichen Ausdrücken handelt es sich im wesentlichen um Symbolfeldausdrücke, die zur Bezeichnung der abgebildeten Geräteteile verwendet werden. Im Zusammenspiel von Zeichnung und relationalen Symbolen ermöglichen sie eine ostensive Definition[71], d.h. die Definition eines Begriffs durch den zeigenden Hinweis auf entsprechende Objekte im Wahrnehmungsraum oder durch Aufzählung geeigneter Beispiele. Auf diese Weise wird für den Leser der Zusammenhang von sprachlichem Ausdruck und Element der Wirklichkeit hergestellt. In der ostensiven Definition „gehen *die Einführung des neuen Objekts und die Einführung neuer Ausdrücke notgedrungen Hand in Hand*“ (Ehlich 1994, 126f, Herv. i. Orig.). Sie ermöglichen in der weiteren Bedienungsanleitung eine effizientere Bezugnahme auf die Wirklichkeit.

b) Unvollständige Abbildungen

Sie bilden nur einen Teil der Uhr ab und haben einen geringeren Ähnlichkeitsgrad mit der Wirklichkeit. Auch hier sind zwei Typen zu unterscheiden:

ba) Wirklichkeitsgetreue Abbildungen von Details

Hier finden sich insbesondere Detailzeichnungen des Displays. Sie unterscheiden sich von den vollständigen Abbildungen im wesentlichen dadurch, daß der für den jeweiligen Zweck irrelevante Teil der Uhr nicht abgebildet wird. Häufig finden sich detailgenaue Abbildungen in tabellarischen Darstellungen (TR-6.5). Auf diese

[70] Vgl. hierzu auch Fritz (1982).

[71] Vgl. etwa Prechtl (1993, 122)

Weise werden vor allem die Ziffern und Zeichen der Displayanzeige (vgl. das Beispiel TR-5.1, 18-22 in §7.4.1) und das Glockensymbol „{“ dargestellt. Zu finden ist auch eine doppelte Darstellung durch Symbol und verbalen Ausdruck:

- *Wenn der Alarm eingeschaltet ist, erscheint oben rechts in der Anzeige ein Glokkensymbol.{ (TR-6.7, Z26-29)*

bb) Symbolergänzte Abbildungen von Details

Insbesondere bei der Darstellung von Prozessen finden sich Abbildungen von Details, die mit zusätzlichen Symbolen versehen sind. Denn bestimmte Veränderungen des Displays lassen sich nicht in einzelnen Zeichnungen darstellen, beispielsweise blinkende oder sich fortlaufend verändernde Anzeigen. Hier finden sich unterschiedliche Symbolisierungen für die Prozesse; so wird das Blinken häufig durch einen Kranz von Strichen um die Zahl symbolisiert. In Einzelfällen wird die Bedeutung der zusätzlichen Symbole gesondert erläutert:

- *Dies ist die Grundeinstellung. Umrandung bedeutet Blinken. (TR-6.16, Z13-15)*

Andere Mittel der zusätzlichen symbolischen Repräsentation sind typographische Hervorhebungen wie Fett- oder Kursivdruck. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf das relevante Wirklichkeitselement:

FR
12:45 53

(TR-6.5).

Zusammenfassend kann man festhalten, daß ikonische Abbildungen im Kontext der Anleitung die Funktion haben, dem Leser einen visuellen Eindruck des abgebildeten Gegenstandes zu vermitteln. Auf diese Weise soll seine Identifizierung erleichtert werden.

7.5 Erklären

Neben den BESCHREIBUNGEN findet sich in den Bedienungsanleitungen noch eine weitere sprachliche Handlung, die den Zustand der Uhr zum Gegenstand hat: die ERKLÄRUNG[72]. Erklärungen unterscheiden sich - wie weiter oben dargelegt - pauschal gesprochen von Beschreibungen dadurch, daß sie den inneren Zusammenhang (Wirkungs-, Funktionsweise o.ä.) eines Sachverhalts verdeutlichen, der an der wahrnehmbaren Oberfläche für den Hörer/Leser nicht erkennbar ist. Beschränkt sich die Beschreibung im wesentlichen auf die sprachliche Darstellung der jeweiligen Oberfläche eines Sachverhalts, so geht es bei der Erklärung darum, einen Zusammenhang zwischen seinen verschiedenen Elementen herzustellen. Der Zusammenhang kann dabei von sehr unterschiedlicher Qualität sein und so verschiedene Qualitäten wie soziale Beziehungen oder technische Funktionsweisen erfassen. Ein zentrales gemeinsames Merkmal der erklärten Aspekte ist ihre Nicht-Wahrnehmbarkeit an der Oberfläche. Der kommunikative Zweck des Erklärens besteht darin, diese nicht-sichtbaren Aspekte des Sachverhalts sprachlich darzustellen. Für das vorliegende Material ist festzustellen, daß Erklärungen relativ selten vorkommen. Hierfür mag es zwei mögliche Ursachen geben:

---

[72] Zum Erklären vgl. Rehbein (1977, §2.5), (1982), (1984)

- Die wahrnehmbaren Aspekte der Uhr sind weitgehend selbsterklärend und bedürfen daher nur in Ausnahmefällen einer Erklärung.
- Die technischen Wirkungszusammenhänge der Uhr sind für ihre Bedienung weitgehend irrelevant.

Die Erklärungen beziehen sich a) auf die Bedeutung einzelner Zeichen der Anzeige (Symbole, Ziffern) und b) auf bestimmte technische Funktionsweisen der Uhr. Für beide Fälle soll je ein Beispiel exemplarisch analysiert werden.

7.5.1 Bedeutungserklärungen

Ein wesentlicher Gegenstand von Erklärungen sind die Bedeutungen einzelner Zeichen, die auf dem Display erscheinen. Ikonische Zeichen (Symbole) werden verwendet, um bestimmte technische Zustände der Uhr anzuzeigen. Solche Erklärungen sollen abgekürzt BEDEUTUNGSERKLÄRUNGEN heißen. Das folgende Beispiel zeigt die Erklärung eines Symbols:

- *o Nach Eingabe der Stunde erscheint im Anzeigefeld rechts oben {. { zeigt Ihnen, daß die Alarmfunktion aktiv ist. (TR-6.13, Z48-52 ,Zweitschrift)*

Der erste Satz enthält eine Beschreibung einer vorausgegangenen Bedienung, durch den die Aufmerksamkeit des Lesers gezielt auf eine bestimmte Stelle des Displays gelenkt wird. Bewirkt wird dies wesentlich durch den Symbolfeldausdruck „*erscheint*“, der einen Sachverhalt als wahrnehmbar charakterisiert, und den Relationalausdruck „*rechts oben*“. Der Leser wird durch die Beschreibung auf eine Zustandsänderung hingewiesen, die sich wegen ihrer Unauffälligkeit möglicherweise der ungelenkten Wahrnehmung des Lesers entzieht. Durch die symbolisch-abbildende Wiedergabe des Wirklichkeitselements mit Hilfe des Ikons „{“ wird dieses lediglich in den Fokus des Lesers gerückt. Dadurch nimmt der Leser das Ikon wahr, aber er kennt seine Bedeutung noch nicht. Der innere, technische Zusammenhang zwischen der vorausgegangenen Bedienungshandlung „*Nach Eingabe der Stunde*“ und dem Erscheinen des Ikons „{“ bleibt aber offen, wenn man annimmt, daß seine Bedeutung nicht konventionalisiert ist.

Im zweiten Satz wird das Ikon dann erklärt, indem der innere Zusammenhang zwischen der wahrnehmbaren Oberfläche „{“ und dem ansonsten nicht-erkennbaren technischen Zustand der Uhr dargestellt wird. Das Ikon steht als sichtbares Zeichen für die Alarmbereitschaft der Uhr. Es wird ein systematischer Zusammenhang zwischen der Handlung, dem Erscheinen des Ikons und dem technischen Zustand hergestellt. Das Ikon erscheint als Folge der Bedienungshandlung, die eine Änderung des technischen Zustands bewirkt hat, die auf diese Weise angezeigt wird. Dem Leser wird die Bedeutung des Zeichens mitgeteilt und damit eine Erklärung des wahrnehmbaren Aspekts der Oberfläche geliefert, die dieser selbst nicht bzw. nur dann zu entnehmen ist, wenn die Bedeutung des Ikons bereits bekannt ist.

Die Bedeutung des Ikons „{“ wird in verschiedenen Beispielen in ähnlicher Weise erklärt:

- *Drücken Sie nun wieder auf den runden Knopf erscheint die Uhrzeit und der Wecker ist gestellt ({ erscheint). (B10.9, Z21-22)*

Auch hier wird der Zusammenhang zwischen dem Erscheinen der Uhrzeit und der Alarmbereitschaft hergestellt. Im Unterschied zum Beispiel B10.9, 21-22 wird hier jedoch zunächst das auffällige Displayelement („*Uhrzeit*“) fokussiert und das Wecksymbol anschließend eher beiläufig erwähnt. Im nächsten Beispiel wird auf eine Darstellung des Symbols selber verzichtet und statt dessen eine verbale Darstellung mittels des Symbolfeldausdrucks *Glocken*-- bzw. *Alarmsymbol* gewählt:

- *Ob Sie die Alarmfunktion an- oder abgestellt haben, erkennen Sie an dem Glokkensymbol oder dessen Fehlen. (TR-6.4, Z94)*

Es finden sich auch Beispiele, die beide Darstellungsweisen kombinieren:

- *Wenn der Alarm eingeschaltet ist, erscheint oben rechts in der Anzeige ein Glokkensymbol. { (TR-6.7, Z26-29)*

Das letzte Beispiel TR-6.7, Z26-29 bedient sich einer syntaktischen Struktur, die an einem weiteren Beispiel genauer analysiert werden soll. Das folgende Beispiel bezieht sich auf eine technische Besonderheit bei der Darstellung von Stoppzeiten über 30 min. Dauer:

- *Läuft die Stopp-Zeit länger als 30 Minuten, ändert sich die Anzeige im Anzeigefeld und es erscheint [0: 30] die Stunden-/ Minutenanzeige. (TR-6.13, Z32-34)*

Die vorliegende Äußerung kann man als verkürzte Konditionalkonstruktion lesen: ‚*Immer wenn die Stopp-Zeit länger als 30 Minuten läuft, dann ändert sich die Anzeige im Anzeigefeld und ...*'. Rehbein (1984) weist darauf hin, daß in bestimmten Fällen wenn-dann Konstruktionen nur bedingt temporal verwendet werden; es kann damit auch eine Aussage gemacht werden über eine systematische „Zustandsänderung des Gegenstandes, die wiederum mit einem Plan zu einer zweckvollen Handlung standardmäßig verkoppelt ist" (ebd., 83). Allerdings fehlt im vorliegenden Beispiel eine explizite Angabe über den Zweck dieser Änderung. Diese wird in der Wiedergabe und Beschreibung der Anzeige nur angedeutet. Damit auf dem Display Platz entsteht für die Anzeige der Stundenanzeige, fällt die Anzeige der 1/10- und 1/100-Sekunden weg. Die Konstruktion hat die Funktion, den Fokus des Lesers zwischen zwei gekoppelten Elementen zu schwenken. Der Leser soll erkennen, daß zwischen dem Wechsel der Zeitanzeige und der Dauer der Zeitmessung ein systematischer Zusammenhang besteht.

Der gleiche Sachverhalt ist auch Gegenstand der folgenden Erklärung:

- *Im Sichtfenster sehen Sie - links die Minuten - in der Mitte die Sekunden - rechts die 1/100 Sekunden.*

  ***Nach 30 Minuten schaltet die Anzeige der Uhr automatisch um**. Im Sichtfenster sehen Sie dann - links die Stunden - in der Mitte die Minuten - rechts die Sekunden. (TR-6.6, Z29-36)*

Hier wird der innere Zusammenhang mit dem Symbolfeldausdruck „automatisch" benannt und so auf die Kopplung hingewiesen.

Als erklärungsbedürftig erweist sich auch die digitale Darstellung des Displays, die in einigen Fällen nicht eindeutig ist:

- *(...) das Uhrzeit-Display, bestehend aus Stunden-, Minuten-, und fortlaufender Sekundenzahl, sowie der sich über der Uhrzeit befindlichen Wochentagsabkürzung und der „am" (Vormittag) bzw. „pm" (Nachmittag) - Anzeige (...) (B10.17, Z12-18)*

Solche Erklärungen sind erforderlich, weil aus den sichtbaren Ziffern nicht eindeutig auf die angezeigte Zeit geschlossen werden kann. So werden beispielsweise in der Stoppfunktion an derselben Stelle je nach Dauer des Meßvorgangs einmal Minuten und ein anderes Mal Stunden angezeigt (s.o.). Die Anzeige im Stoppmodus und im Uhrzeitmodus unterscheiden sich bisweilen nur durch die Zeile oberhalb der Ziffern, so daß für bestimmte Stoppzeiten (z.B. 1:20, 15) nicht zu entscheiden ist, ob damit eine Tageszeit oder Stoppzeit angezeigt wird. Die Erklärungen bedienen sich einmal verbaler Darstellungen, bei denen die relative Position der Ziffer für eine Zuordnung zur dargestellten Zeit genutzt wird. Es finden sich jedoch auch graphische Darstellungen, bei denen die abgebildeten Ziffern Symbolfeldausdrücken zugeordnet werden:

- *14:31 H*
  Std. Min.

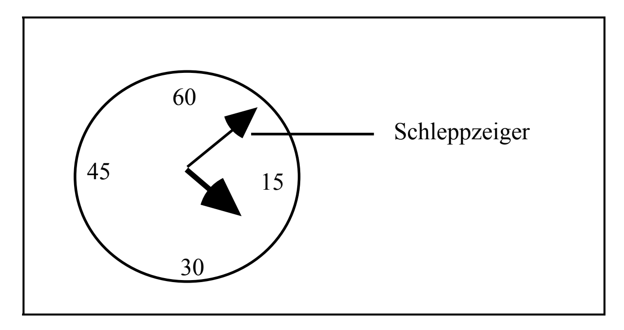
(TR-6.5)

7.5.2 Technische Erläuterungen

Gegenstand von Erklärungen sind des weiteren bestimmte technische Zustände der Uhr, insbesondere die „Zwischenzeit“ und die Einstellbarkeit von Uhr- und Weckzeiten. Diese Erklärungen sollen *technische Erläuterungen* genannt werden, weil sie einen technischen Sachverhalt zum Gegenstand haben. Dazu die folgenden Beispiele:

- *[Anweisung Zwischenzeit] (Bei diesem Vorgang wird der Stopp-Vorgang nicht unterbrochen, ~~xxx~~ sondern nur die Anzeige stoppt und springt nach dem 2. drükken wieder auf die fortgelaufene Zeit um). (B10.30, Z36-39)*
- *Während die Zwischenzeit angezeigt wird, läuft die Zeitmessung unsichtbar weiter. (TR-6.10, Z49-51)*

Im Fall der Zwischenzeit geht es um einen technischen Zustand der Uhr, der in auffälligem Kontrast zur wahrnehmbaren Oberfläche des Displays steht: Während die Anzeige stoppt, läuft die Zeitmessung unsichtbar weiter. Erklärungsbedürftig ist hier im wesentlichen der Begriff der *Zwischenzeit*. *Zwischenzeit* meint die Zeitspanne, die vom Beginn eines Vorgangs bis zu einem beliebigen Punkt vor seinem Ende vergangen ist; Zwischenzeiten spielen beispielsweise in den meßbaren Sportarten als Durchgangszeiten bei bestimmten Teilstrecken eine wichtige Rolle für die Prognose der voraussichtlichen Gesamtzeit. Für die Bestimmung der Zwischenzeit ist es technisch erforderlich, die *Anzeige* der Zeit für eine bestimmte Dauer anzuhalten, um ein Ablesen zu ermöglichen, ohne jedoch die Zeitmessung selbst zu unterbrechen; nach dem Ablesen muß die Uhr also wieder die Gesamtzeit (Bruttozeit) anzeigen. Technisch kann das bei mechanischen Uhren durch einen sog. *Schleppzeiger* realisiert werden, wie die folgende Abbildung zeigt:



(Abb. 25: Uhr mit Schleppzeiger)

Der Schleppzeiger hält auf Knopfdruck zunächst an und läuft bei einem zweiten Druck dem weitergelaufenen Hauptzeiger nach. Diese Realisierungsform hat den Vorteil, daß die Fortsetzung der Zeitmessung durch den weiterlaufenden Hauptzeiger sichtbar ist.

Bei Uhren mit nur *einer* digitalen Anzeige ergibt sich nun folgendes Problem: Wird die Zeitmessung für die Anzeige einer Zwischenzeit unterbrochen, dann zeigt das Display eine Uhrzeit an, die sich zunächst einmal nicht von der Anzeige der Endzeit unterscheidet. Denn anders als bei Uhren mit Zeigern, bei denen der Hauptzeiger den jeweiligen Zustand sichtbar anzeigt, gibt es hier keinen entsprechenden immanenten Hinweis. Ein solcher Hinweis muß also zusätzlich zur Zeit-

anzeige gegeben werden, um zwischen der Anzeige der Zwischen- und Endzeit zu unterscheiden. Im Fall der vorliegenden Uhr wird das so realisiert, daß bei der Zwischenzeitanzeige der Doppelpunkt zwischen der Stunden- und Minutenanzeige blinkt, bei der Endzeit aber stillsteht. Das (Nicht-)Blinken des Doppelpunkts ist also ein Hinweis auf den technischen Zustand der Uhr.

Die Darstellung eines solchen Zusammenhangs innerhalb einer Bedienungsanleitung soll *Erläuterung* heißen. Im Unterschied zu den Bedeutungserklärungen geht es hierbei nicht nur um die Bedeutung eines Zeichens, sondern zusätzlich um einen bestimmten technischen Zustand der Uhr, der durch das Zeichen dargestellt wird. Allerdings wird der technische Zustand nicht wirklich in dem Sinne *erklärt*, daß der innere Zusammenhang von äußerer Anzeige und internen Meßprozessen entfaltet würde. Es bleibt offen, wie die Trennung von Anzeige und Meßvorgang technisch im einzelnen umgesetzt wird. Denn das ist für den Benutzer der Uhr irrelevant. Erläuterungen in diesem Sinne sind also Erklärungsansätze, die einen inneren Zusammenhang nur soweit erklären, wie dies für den jeweiligen Handlungszusammenhang erforderlich ist. Es bleibt zu prüfen, ob eine solche begriffliche Differenzierung tragfähig ist.

In dem vorliegenden Material wird das Problem der Zwischenzeitanzeige überwiegend damit erklärt, daß die Uhr *unsichtbar* weiterläuft. Das Zeichen selbst, das den Zustand „Zwischenzeitmessung" anzeigt, wird nur in sehr wenigen Beispielen thematisiert:

- *Nur die Stundenpunkte blinken. Das ist das Zeichen dafür das die Stoppzeitmessung im Hintergrund unverändert ~~weiter~~ fortgesetzt wird. (TR-6.15, 46-49)*

Die Funktion der technischen Erläuterungen besteht darin, dem Benutzer ein Wissen über die von ihm bewirkten technischen Prozesse zu vermitteln. Er soll in einem handlungsrelevanten Umfang erfahren, welche nicht-sichtbaren Folgen seine Bedienungshandlungen haben. Es bleibt zu prüfen, in welcher Weise ein solches Wissen für die Bedienung eines Gerätes erforderlich ist. In der Literatur zur technischen Dokumentation findet sich auch die Position, so weit wie möglich auf Erklärungen/Erläuterungen zu verzichten (vgl. Zieten 1990, 53 ff). Allerdings wird hier nicht systematisch zwischen dem Beschreiben und den verschiedenen Erklärungstypen, zu denen auch die Erläuterung gehört, unterschieden.

7.6 Komplexe Anleitungen

In den Bedienungsanleitungen stehen Anweisungen nicht isoliert als vereinzelte oder einzelne Sprechhandlungen. Sie sind eingebunden in andere Sprechhandlungen, mit denen sie zusammen eine Einheit, eine sog. komplexe Sprechhandlung bilden. Da sie neben der anweisenden noch andere Funktionen haben, sollen sie vorläufig komplexe Anleitungen genannt werden. Innerhalb einer solcher komplexen Anleitung sind sie verbunden mit begründenden, erklärenden oder einschränkenden Äußerungen. Im folgenden Kapitel soll daher der Versuch gemacht werden, diese komplexen Anleitungen ebenso wie die zugrunde liegenden Sprechhandlungen zunächst zu systematisieren.

7.6.1 Begründete Anleitungen

Zahlreiche Anleitungen enthalten neben der veranlassenden Sprechhandlung eine Begründung. Damit sind zunächst einmal alle diejenigen Anleitungen gemeint, die - zumeist innerhalb desselben Satzes - einen Grund für die auszuführende Tätigkeit angeben; sie sollen vorläufig BEGRÜNDETE ANLEITUNGEN heißen. Sie nennen dem Adressaten die Begründung für die veranlaßte Handlung. Häufig wird

dabei über den Zweck der veranlaßten Tätigkeit informiert. Die begründeten Anleitungen werden sprachlich sehr unterschiedlich realisiert.

a) Infinitiv mit „um - zu“

Eine erste Gruppe von begründeten Anleitungen bilden solche, in denen die veranlassende Äußerung durch einen erweiterten Infinitiv ergänzt wird. Die Infinitivkonstruktion kann der Anweisung folgen oder vorausgehen:

- *Um von der Uhrzeitangabe zur Stop-Funktion zu gelangen, drücken sie MODE. (B12.2., Z11-12)*
- *Um zwischen diesen Betriebsarten zu wählen, müssen Sie den Betriebsarten-Wahlknopf drücken. (TR-5.2, Z11)*
- *Um die Alarmstunde zu verändern, drücken Sie bitte <u>Taste B</u> sooft, bis Sie die gewünschte Alarmstunde erreicht haben. (TR-6.4, Z64-67)*
- *Drücken sie Knopf 1, um die Zeitmessung zu beginnen. (B12.2., Z14-15)*

Anders als bei den veranlassenden Sprechhandlungen, wo sich der Infinitiv in nicht-eingebetteter Form findet (*Taste drücken*), haben wir es hier mit eingebetteten Infinitivkonstruktionen zu tun, insbesondere mit solchen, die mit „um - zu“ gebildet werden. In der Grammatiktheorie gibt es unterschiedliche Auffassungen über ihren syntaktischen Status und ihre Semantik[73]. Syntaktisch ist beispielsweise offen, ob „zu“ Bestandteil der Konjunktion „um - zu“ oder Bestandteil des Verbs ist. Bedeutsamer für unseren Zusammenhang ist jedoch die Frage nach der Semantik.

> Für Weinrich (1993) hat die „Infinitiv-Konstruktion *um - zu* meistens finale Bedeutung und ist daher der Konjunktion *damit* äquivalent. Mit ihrer Hilfe gibt der Sprecher dem Hörer die Anweisung, für die Bedeutung der Basis (Hauptsatz, MBM) in der Bedeutung des Adjunkts (Infinitiv, MBM) eine Zielangabe zu erwarten“ (ebd., 765).

Demnach enthält die Infinitivkonstruktion das Ziel oder den Zweck der in der Anweisung verbalisierten Tätigkeit. Eisenberg (1989), der von adverbialen Infinitivgruppen spricht, ist hier vorsichtiger. Unter Hinweis auf Erben (1980) schränkt er ein, daß die Konjunktion „um“ nicht in der gleichen Weise Finalität ausdrückt wie „damit“:

> „Es gibt zahlreiche Verwendungen von **um**, bei denen statt Finalität nur ganz allgemein von Intentionalität gesprochen werden kann: die vom Subjekt bezeichnete Person verfolgt (intentional) die Realisierung des vom Adverbial bezeichneten Sachverhalts“ (ebd., 395).

Es bleibt also die Frage, ob die Bedeutung der Konjunktionen „um“ und „damit“ differenziert werden muß.

Bei den zitierten Beispielen (s.o.) zeigt sich, daß nicht in allen Fällen die Infinitivkonstruktion umstandslos durch einen damit-eingeleiteten Finalsatz ersetzt werden kann. Das zeigen die folgenden exemplarischen Paraphrasen:

- *Um zwischen diesen Betriebsarten zu wählen, müssen Sie den Betriebsarten-Wahlknopf drücken. (TR-5.2, Z11)*

  würde zu:
- *<u>Damit</u> Sie zwischen diesen Betriebsarten wählen , / ...*

  oder
- *<u>Damit</u> Sie zwischen diesen Betriebsarten wählen <u>können</u>, / ...*

  oder
- *<u>Damit</u> zwischen diesen Betriebsarten gewählt <u>wird</u>, / ...*
  müssen Sie den Betriebsarten-Wahlknopf drücken.

---

[73] Vgl. zusammenfassend Clément (1993, 264f).

Und:

- *Um die Alarmstunde zu verändern, drücken Sie bitte Taste B sooft, bis Sie die gewünschte Alarmstunde erreicht haben. (TR-6.4, Z64-67)*

würde zu:

- *(?) Damit Sie die Alarmstunde verändern, / ...*

oder

Damit Sie die Alarmstunde verändern können, / ...

oder

Damit die Alarmstunde verändert wird,

drücken Sie bitte Taste B sooft, bis Sie die gewünschte Alarmstunde erreicht haben. (TR-6.4, Z64-67)

Die Paraphrase einer um-zu Konstruktion durch einen Finalsatz erfordert obligatorisch die Einsetzung eines Subjekts. Dabei zeigt sich, daß das nicht problemlos geht. Für den Fall, daß man eine Passivkonstruktion verwendet, erhält man ein unbelebtes Subjekt, also beispielsweise ein „es“ bzw. hier „die Alarmstunde“. Es liegt also kein handelndes Subjekt vor. Die mögliche Ergänzung des Aktanten in einem Präpositionalausdruck „von Ihnen“ führt zu einer Aktantenidentität in Haupt- und Nebensatz:

- *Damit von Ihnen zwischen diesen Betriebsarten gewählt wird, müssen Sie ...*

bzw.:

- *Damit die Alarmstunde von Ihnen verändert wird, drücken Sie ...*

Allerdings erscheinen diese Paraphrasen markiert. Das hängt, wie sich zeigen wird, mit der unterschiedlichen Leistung von „damit“ und „um - zu“ zusammen. Betrachtet man im folgenden die Paraphrasen im Aktiv, dann erscheinen die modalisierten Prädikate als angemessener. Die Überführung der Infinitivgruppe in einen Modalausdruck der Art „Sie können XY tun“ erscheint als die angemessenere Variante. Denn wenn man jemanden auffordert, die Handlung A auszuführen, um B zu tun, dann erwartet man entweder eine „um - zu“ Konstruktion:

- *Tun Sie A, um B zu machen*

oder

- *Tun Sie A, damit Sie B machen können*

aber nicht

- **Tun Sie A, damit Sie B machen.*

Die als angemessenere Paraphrase eingeschätzte Modalkonstruktion gibt als Zweck der Handlung im Antezedens eine Handlungsmöglichkeit des Aktanten an. Es ist eine mögliche individuelle Absicht oder Intention des Lesers, die im Fokus steht, und nicht der allgemeine Zweck der veranlaßten Tätigkeit. Was mit diesem Unterschied gemeint ist, wird deutlicher, wenn man zunächst die Finalsätze betrachtet.

b) Finalsatz mit „damit“

Die zweite Gruppe der begründeten Anleitungen bilden diejenigen, die durch einen mit „damit“ eingeleiteten Finalsatz ergänzt werden:

- *Damit sie zur Ausgangstellung gelangen, drücken sie Knopf 2. (B12.2, Z16-17)*
- *Damit Sie wieder zur normalen Zeitanzeige gelangen, drücken Sie solange auf die Mode-Taste, bis das Display so aussieht: (TR-5.1, Z18)*

Helbig/Buscha (1987, 458) und Weinrich (1993, 765) sehen die beiden Formen (a) und (b) als funktionale Äquivalente, die sich lediglich syntaktisch unterscheiden. „Um - zu“ wird bei Subjektidentität, „damit“ bei Subjektalterität verwendet. In beiden Fällen besteht die kommunikative Funktion jedoch darin, den Hörer über das Ziel oder den Zweck einer in der Basis ausgedrückten Bedeutung zu informieren. Dagegen findet sich, wie oben bereits erwähnt, bei Eisenberg (1989) die Einschätzung, daß damit-eingeleitete Nebensätze stärker die Finalität ausdrükken: „Bei **damit** liefert der Nebensatz den Zweck, der Hauptsatz das Mittel“ (ebd., 359), während Infinitivgruppen mit „um - zu“ eher allgemein Intentionalität ausdrükken (ebd., 395).

Vergleicht man nun die Finalsätze und Infinitivgruppen des zugrunde liegenden Korpus, dann zeigt sich ein gewisser Unterschied. In der Infinitivgruppe *„Um die Alarmstunde zu verändern, drücken Sie ...“* (TR-6.4, Z64-65) wird eine fakultative Bedienungsfunktion behandelt. Es liegt im Ermessen des Benutzers, ob er im Laufe der Bedienung auch die Alarmstunden verändern will oder nicht. Die erforderliche Tätigkeit ist also an seine Intention gebunden. Seine Absicht oder Zielsetzung bildet die Bedingung bzw. den Grund für die veranlaßte Tätigkeit. Die Infinitivgruppe eröffnet eine Handlungsmöglichkeit. Dagegen haben wir es in den Finalsätzen mit anderen Zusammenhängen zu tun. Der Finalsatz *„Damit sie zur Ausgangsstellung gelangen, drücken sie* ...“ (B12.2, Z16-17) behandelt keinen fakultativen Bedienungsschritt, sondern einen obligatorischen. Die veranlaßte Tätigkeit ist für die allgemeine Zweckerreichung (Bedienung der Uhr) unabdingbar. Es ist nicht in das Belieben des Lesers gestellt, diesen Schritt auszuführen. Ihm wird hier keine Handlungsmöglichkeit eröffnet, sondern der generelle Zweck der im folgenden veranlaßten Bedienungstätigkeit genannt.

Verallgemeinert haben wir es in den untersuchten Anleitungen überwiegend mit der folgenden Form zu tun: *„Tun Sie A, damit Sie X erreichen*“. „A“ steht stellvertretend für die verschiedenen Bedienungsakte an der Uhr wie Knopf drükken/betätigen. „X“ können dabei Meßzwecke wie Starten oder Stoppen sein, aber auch Teilzwecke in Form obligatorischer Zwischenschritte wie Auswählen bestimmter Uhrfunktionen.

Auf diesem Hintergrund erweist sich die differenzierte Lesart von Eisenberg (1989) insofern als stichhaltig, als „um - zu“ und „damit“ nicht in allen Fällen äquivalent sind. Das Material liefert Hinweise darauf, daß Finalsätze stärker zweckgebundene Zusammenhänge ausdrücken und Infinitivgruppen mit „um - zu“ eher intentionale. Es sind folgende Tatsachen, die für diese These sprechen:

- Obligatorische Bedienungsschritte, denen eher allgemeine Zwecksetzungen zugrunde liegen, werden mit Finalsätzen begründet.
- Fakultative Bedienungsschritte, denen eher individuelle Absichten bzw. Ziele zugrunde liegen, werden mit Infinitivgruppen begründet.
- Die angemesseneren Paraphrasen von Infinitivgruppen enthalten Modalausdrücke (*können*), die eine Handlungsmöglichkeit im Sinne einer intentionalen Handlung eröffnen.

Zusammenfassend kann man also festhalten, daß die spezifische prozedurale Leistung von „damit“ darin liegt, einen allgemeinen Mittel-Zweck-Zusammenhang auszudrücken; die Konjunktion „damit“ leitet die Darstellung eines allgemeinen Zwecks ein. Die prozedurale Leistung von „um“ besteht dagegen darin, einen engeren, intentionalen Zusammenhang auszudrücken; die Konjunktion „um“ leitet die Darstellung eines individuellen Ziels ein. Insofern ist die bei Eisenberg (1989) zu findende Einschätzung, daß es sich bei *Intentionalität* um die gegenüber *Finalität* allgemeinere Variante von Mittel-Zweck-Zusammenhängen handelt, m.E. um-

zukehren. Finalität ist die allgemeinere Variante, weil sie allgemeine Zwecksetzungen zum Ausdruck bringt, während Intentionalität eher die spezifische Variante darstellt, weil sie individuelle Ziele (eben Intentionen) betrifft.

c) Adverbialer Präpositionalausdruck („Zum Xen“)

Eine weitere Gruppe bilden Anleitungen, die einen adverbial gebrauchten Präpositionalausdruck enthalten. In der Regel handelt es sich um einen nominalisierten Infinitiv eines Handlungsverbes (*starten, stoppen, wählen, umschalten* etc.) zusammen mit der Präposition „zu“ bzw. mit Artikelverschmelzung „zum“.

- *Zum Einstellen der Stoppfunktion drücken Sie bitte den MODE-Knopf 1x (TR-6.10, Z20-22)*
- *Zum Start Taste B drücken (TR-6.13, Z36)*
- *Zum Starten der Stoppfunktion drücken Sie einmal die Start- und Stopptaste. (B10.25, Z24-25)*
- *Zum Anwählen der Stoppfunktion drücken Sie die Modustaste mehrmals, bis sie auf dem LCD Display eine Nullstellung der Anzeige vorfinden, also 0:00oo. (B10.25, Z20-22)*
- *- Drücken Sie [TASTE B] zum einstellen der Stunden bzw. Minuten. (TR-6.10, Z105-107)*

Der Präpositionalausdruck steht überwiegend an erster Stelle, seltener im Mittel- oder Nachfeld. Helbig/Buscha (1987, 442) sowie die Dudengrammatik (1984, 363) geben seine Bedeutung mit final an. Ähnlich argumentiert Weinrich (1993), wonach „eine zu-Junktion in ihrer Gesamtheit finale Bedeutung annehmen kann“ (ebd., 667). Allgemein haben die Präpositionalausdrücke folgende Form: „*Zum Xen tun Sie A*“. „X“ können dabei Meßzwecke wie Starten oder Stoppen sein, aber auch Teilzwecke in Form erforderlicher Zwischenschritte wie Auswählen bestimmter Uhrfunktionen. „A“ steht stellvertretend für die verschiedenen Bedienungsakte an der Uhr wie Knopf drücken/betätigen.

d) Funktional-pragmatische Zwischenbilanz

Alle drei Finalangaben i.w.S. (a, b, c) teilen dem Leser mit, zu welchem Zweck er die Tätigkeit, deren Ausführung veranlaßt wird, realisieren soll. Bei der veranlaßten Tätigkeit handelt es sich fast ausschließlich um einfache Bedienungsakte wie das Betätigen eines Knopfes, d.h. um unselbständige Akte und damit um relativ kleine Handlungseinheiten. Für solche elementaren Akte ist charakteristisch, daß ihre Funktion nicht an der wahrnehmbaren Oberfläche ablesbar ist. Das gilt in besonderem Maße für die infrage stehenden Akte, weil das Betätigen der Knöpfe einer Stoppuhr im Einzelfall Bestandteil sehr unterschiedlicher (Zeitbestimmungs-) Handlungen sein kann (vgl. hierzu §5.2.1). Das hat zur Folge, daß der Hörer/Leser nicht weiß, warum er die Tätigkeit ausführen soll. Nicht-Wissen meint hier, daß der Hörer/Leser nicht nachvollziehen kann, zu welchem Ziel die Tätigkeit führt.

Damit entsteht eine Situation, die eine BEGRÜNDUNG erforderlich macht. Denn die Ausführung einer Handlung kann von einem anderen nicht ohne *Grund* verlangt werden. Ehlich/Rehbein (1986, §5) unterscheiden verschiedene Formen des BEGRÜNDENS, denen gemeinsam ist, daß sie eine Veränderung im Wissen des Hörers bewirken sollen (ebd., 95). Im vorliegenden Fall haben wir es mit einer spezifischen Form des Begründens zu tun. Das BEGRÜNDEN hat hier die Funktion, den Hörer zur Ausführung einer Handlung zu bewegen, von der der Sprecher will, daß sie der Hörer ausführt. Deshalb sprechen Ehlich/Rehbein hier auch von „Sollens-Begründungen“ (ebd., 110f). Sie haben die Funktion sicherzustellen, daß der Hörer das *Sollen* des Sprechers in sein eigenes *Wollen* überführt. Ein solches Überführen ist dann gefährdet, wenn der Hörer die Sollens-Handlung nicht versteht, weil er ihren Zweck nicht kennt.

Die Finalangaben haben nun genau die Funktion, dem Leser ein Wissen über Handlungszwecke bzw. -ziele zu vermitteln. Auf diese Weise soll der Leser in die Lage versetzt werden, die veranlaßte Tätigkeit überhaupt erst als Teil einer Handlung zu verstehen. Erst das Wissen um das Ziel ermöglicht das Erkennen einer Handlung. Denn es ist das Zielwissen, das den zentralen Steuerungsmechnismus für (problemlösendes) Handeln bildet. Ohne Zielwissen würden die Aktanten die entsprechenden Bedienungsakte an der Uhr blind ausführen, weiter oben als Scheintätigkeiten bezeichnet (vgl. §5.2.2). Eine ‚Handlung blind auszuführen‘ ist gleichbedeutend mit eine ‚Handlung ohne Verstehen auszuführen‘.

e) Modalisierte Konditionalkonstruktion „wollen - müssen“

Eine andere Möglichkeit, den Zusammenhang von Bedienungshandlungen und Handlungszwecken auszudrücken, besteht in modalisierten Konditionalkonstruktionen:

- *Wenn Sie zwischen den beiden Betriebsarten Uhr/Stoppuhr wechseln wollen drücken Sie ihn EINMAL. (B10.10, Z18-20)*
- *- Wollen sie jetzt wieder fünf Nullen im Sichtfeld haben, müssen sie auf Knopf 3 drücken. (B10.3, Z10-12)*
- *- Wollen sie die Uhrzeit einstellen, dann müssen dreimal auf Mode (Knopf 1) drücken. (B10.3, Z39-40)*
- *Wollen Sie diese verstellen, betätigen Sie die rechte Taste. (B10.8, Z30-31)*
- *Wenn Sie zwischen den beiden Betriebsarten Uhr/Stoppuhr wechseln wollen drücken Sie ihn EINMAL. (B10, Z18-20)*
- *Wenn Sie den Meßwert nicht mehr benötigen oder nicht wollen, daß er erhalten bleibt, (...) (B10.10, Z72-73)*
- *3. Wollen Sie nun die Minuten verstellen, drücken Sie einmal den Lap/ Rest-Knopf. (B10.14, Z43-44)*
- *• Wenn Sie die Zeit weiterlaufen lassen wollen, drücken Sie wiederum Knopf b. (B10.16, Z17-18)*
- *8. Wenn Sie wieder auf die Gesamtzeit umschalten wollen, dann drücken Sie erneut die Taste B. (TR-6.1, Z23)*
- *Wollen Sie die Stoppuhr zurücksetzen, dann drücken Sie einfach auf die Reset-Taste. (TR-5.1, Z44)*

Die modalisierten Konditionalkonstruktionen verbinden im untersuchten Material zwei Handlungen miteinander. Grundsätzlich können auf diese Weise sehr unterschiedliche Verhältnisse zwischen den Handlungen ausgedrückt werden (vgl. Brünner 1983, in: Brünner/Redder). a) So kann die Handlung im Konsequenz eine unselbständige Teilhandlung innerhalb einer komplexen Tätigkeit sein; b) sie kann als selbständige Handlung Voraussetzung für die im Antezedens enthaltene Handlung sein; c) oder sie enthält „die übliche Weise, wie man die Handlung a vollzieht. (Man tut a, indem man k tut.)“ (ebd., 171). Die vorherrschende Form in den Bedienungsanleitungen ist die Variante c). Allgemein kann man sagen, daß die (Teil-)Handlung im Konsequenz notwendige Voraussetzung für die (übergeordnete) Handlung im Antezedens ist.

Alle oben aufgeführten Beispielsätze enthalten im Antezedens die Zuschreibung eines Handlungsziels „Sie wollen ...“ in Form einer komplexen Bedienungshandlung (*Uhrzeit einstellen, Betriebsart wechseln, Zeit zurücksetzen*). Möglich ist eine solche Zuschreibung mentaler Zustände[74] durch den Kontext der Instruktion

---

[74] Redder (in: Brünner/Redder 1983, 55f) weist darauf hin, daß die Zuschreibung von Zielen an Dritte nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich ist.

bzw. der Anleitung, die unter der Voraussetzung realisiert wird, daß der Instruierte „die Geräte auch benutzen will, d.h. sich die in ihnen vergegenständlichten Zwecke durch eigene Handlungen nutzbar machen will“ (Brünner 1983, 182, in: Brünner/Redder). Der Schreiber kann annehmen, daß der Leser zu einem bestimmten Zeitpunkt die unterstellte Handlung ausführen will. Im Konsequenz folgt dann in allen Fällen eine Verbalisierung des erforderlichen Bedienungsaktes. Es wird eine Indem-Relation hergestellt zwischen Teil- und übergeordneter Handlung. Das zeigt sich daran, daß die angegebenen Tätigkeiten in jedem Fall unmittelbar zur Realisierung der Handlung im Antezedens führen und daß es hierzu keine Alternative gibt. Dabei wird das Konsequenz in einigen Fällen mit „dann“ angeschlossen; in anderen Fällen folgt unmittelbar ein Aussagesatz mit der Personaldeixis „Sie“ an zweiter Stelle. Der Gebrauch des Adverbs „einfach“ in „*drücken Sie einfach*“ (TR-5.1, Z44) kann als weiteres Indiz dafür gelten, daß hier eine technisch bedingte (= einfache) Indem-Relation vorliegt.

Funktional kann man die Konditionalkonstruktionen mit Brünner (1983, in: Brünner/Redder) so erklären, daß das Antezedens („Sie wollen ...“) „die Funktion hat, dem Hörer die angemessene Interpretation des Konsequenz zu ermöglichen“ (ebd., 183). Die im Antezedens mit „wollen“ eingeführten Handlungen können aufgrund des Handlungskontextes *Instruktion* als solche des Lesers unterstellt werden. Deshalb wird der Leser im Konsequenz nicht zu irgendeiner Handlung veranlaßt, sondern zu einer, die aufgrund seiner eigenen Ziele erforderlich ist. Der Fokus in den Konditionalen liegt demnach auf dem Konsequenz. Als Indiz hierfür sieht Brünner die Tatsache, daß sich für das Antezedens in vielen Fällen „Paraphrasen der Art: ‚für + NP‘, ‚zum + Versuchsperson‘ bilden lassen“ (ebd., 182). Das entspricht genau den in Kapitel 7.6.1c analysierten adverbialen Präpositionalausdrücken „Zum Xen“. Die kommunikative Funktion der Konditionalkonstruktionen besteht damit also in der Vermittlung von Zielwissen zum Zweck des Begründens.

Worin liegt aber nun der Unterschied zwischen den verschiedenen bisher analysierten Begründungsformen? Der entscheidende kommunikative Unterschied zu den ersten drei Konstruktionen scheint in der Wahl eines anderen Anknüpfungspunktes zu liegen. Insbesondere im Fall des Präpositionalausdruckes „Zum Xen“ ist der Anknüpfungspunkt ein genereller Handlungszweck, eine in der Uhr vergegenständlichte Handlungsmöglichkeit. Die Begründung knüpft nicht an einer Sollens-Handlung des Lesers an, sondern an einer generellen Zwecksetzung nach dem Schema: ‚Wenn der Zweck X gegeben ist, dann muß A getan werden‘. Dabei ist es unerheblich, von wem der Zweck gesetzt bzw. von wem die Handlung ausgeführt wird.

Demgegenüber liegt der Anknüpfungspunkt bei einem mit „wollen“ formulierten Antezendens im mentalen Bereich des Lesers, nämlich in dessen Handlungszielen. Es sind die Handlungsziele des Lesers, die den Hintergrund bilden für die im Konsequenz als erforderlich dargestellte Handlung. Die Begründung folgt dem Schema: ‚Wenn Du X erreichen willst, dann muß Du A tun‘. Auf diese Weise wird begründet, warum *der Leser* eine bestimmte Handlung ausführen soll; im anderen Fall wird allgemein begründet, warum *eine Handlung* ausgeführt werden muß.

f) Zusammenfassung

Man kann also festhalten, daß der wesentliche kommunikative Unterschied zwischen den vier bisher analysierten Begründungen in der Art der Anknüpfung besteht. Die Begründungen beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Handlungszusammenhänge. Die Extreme bilden der Präpositionalausdruck und die modalisierte Konditionalkonstruktion. Der Präpositionalausdruck „Zum Xen“ knüpft an

dem generellen Handlungs*zweck* der Uhr an; die veranlaßte Tätigkeit leitet sich aus einer allgemeinen Zwecksetzung ab. Die modalisierte Konditionalkonstruktion „Wenn Sie A wollen“ knüpft dagegen explizit am Handlungs*ziel* des Lesers an; die veranlaßte Tätigkeit ist eine Folge eigener Intentionen. Dazwischen liegen die beiden anderen Formen: Die Infinitivgruppe und der Finalsatz knüpfen über die je spezifischen Prozeduren der Konjunktionen „um - zu“ bzw. „damit“ in eher impliziter Weise an Intentionen bzw. Zwecken an.

Damit bieten sich die komplexen Anleitungen als Indikatoren für die Bestimmung des dominanten Instruktionstyps an. Es bleibt zu prüfen, ob sich in den Anleitungen der verschiedenen Niveaus Unterschiede in der Art der Anknüpfung von Begründungen finden. Zu prüfen ist des weiteren, in welcher Weise in den „Bedienungslogischen Anleitungskernen“ der vierten Klasse überhaupt an Ziele oder Zwecke angeknüpft wird.

7.6.2 Erklärende Anleitungen

Neben den begründeten Anleitungen finden sich solche, die Angaben über die Folgen oder Wirkungen der veranlaßten Tätigkeit machen. Hierzu gehören Beispiele wie die folgenden:

- *Drücken Sie 1x auf die „Mode“-Taste.* ***Die Uhr wechselt in die Stoppfunktion.*** *(TR-6.11, Z18-20)*
- *2. Drücken Sie 1 x die Taste A,* ***im Sichtfenster erscheint die Anzeige 0:00:00. (Bild 2)*** *(TR-6.1, Z6-7)*
- *o MODE-Taste 1x drücken*
  Die Anzeige im Anzeigenfeld ändert sich*.*
  o Im Anzeigefeld erscheint die zuletzt gestoppte Zeit (TR-6.13, Z13-16) (alle Herv. MBM)

In diesen Fällen folgt auf eine Anweisung unmittelbar eine Angabe des bewirkten Resultats. Die Resultatsangabe eines Bedienungsaktes kann im Kontext der Anleitung begründende Funktion haben. Anders jedoch als bei den bisherigen, begründeten Anleitungen wird dem Leser nicht der Zweck der Tätigkeit mitgeteilt, sondern dessen Wirkung. Sie kann in gewisser Weise auch einen Grund für die veranlaßte Tätigkeit liefern, ihre kommunikative Funktion erschöpft sich aber nicht darin, wie die weiteren Analysen zeigen sollen.

Um die Frage nach der kommunikativen Funktion der Resultatsangaben zu beantworten, betrachten wir das folgende Beispiel:

- *2) Wecker: Drücken Sie zweimal auf den runden Knopf. Die Stundenanzeige blinkt. (B10.9, Z16-18)*

Dieses Beispiel beginnt mit einer Zwischenüberschrift „*2) Wecker:*“, die die Weckfunktion als den Zweck der folgenden Anleitungssequenz angibt. Ihr schließt sich unmittelbar eine Aufforderung an, den runden Knopf zu drücken. Im nächsten, syntaktisch selbständigen Satz folgt eine Assertion, die das Resultat der Tätigkeit beschreibt. Vor dem Hintergrund des Handlungskontextes Bedienungsanleitung kann der Leser annehmen, daß das „Blinken“ die beabsichtigte Wirkung der Tätigkeit ist. Er kann unterstellen, daß er den Knopf drücken soll, *damit* die Anzeige blinkt. Allerdings wird dieser begründende Zusammenhang sprachlich nicht angezeigt. Denkbar wären Formulierungen wie: *‚Drücken Sie zweimal auf den runden Knopf,* ***damit*** *die Stundenanzeige blinkt‘*. Solche Formulierungen, die ein Resultat oder eine Wirkung als den Zweck einer Tätigkeit angeben, finden sich jedoch nur sehr selten.[75]

[75] In den ausgezählten Beispielen (s.u. §8.2) finden sich lediglich zwei Belegstellen.

Statt dessen finden sich zahlreiche Fälle, in denen die Tätigkeit und die resultierende Wirkung explizit in ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis gestellt werden. Hierzu gehört etwa das folgende Beispiel:

- *Drücken Sie nun Knopf C einmal,* ***dann*** *erscheint die Stoppfunktion. (TR-6.2, Z18, Herv. MBM)*

Das Drücken des Knopfes C ist die Ursache, das Erscheinen der Stoppfunktion die Wirkung. Insgesamt zeigt sich, daß in den Fällen, in denen Tätigkeit und Resultat nicht einfach unverbunden aneinander gereiht werden, das Resultat als Folge oder Wirkung der verursachenden Tätigkeit behandelt wird. Es wird also gerade das Ursache-Wirkungs-Verhältnis dargestellt und damit eine Erklärung geliefert - und eben keine Begründung. Eine ähnliche, den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang erklärende Funktion hat der Doppelpunkt im folgenden Beispiel:

- *(...), bei laufender Stoppuhr 1mal Knopf (A) drücken*: *Das Display stoppt. (B10.30, Z32-33, Herv. MBM)*

Man kann festhalten, daß das Resultat explizit als Wirkung der vorangegangenen Tätigkeit dargestellt und nicht zu dessen Begründung herangezogen wird. Um die Frage zu beantworten, warum die beschriebenen Resultate nicht als begründende Tätigkeitszwecke dargestellt werden, sollen zum Vergleich zunächst noch einmal die begründeten Anleitungen (vgl. §7.6.1) betrachtet werden. Betrachten wir die folgenden Beispiele:

- *Drücken sie Knopf 1, um die* ***Zeitmessung*** *zu beginnen. (B12.2., Z14-15)*
- *Damit sie zur* ***Ausgangsstellung*** *gelangen, drücken sie Knopf 2. (B12.2, Z16-17)*
- *Zum* ***Einstellen der Stoppfunktion*** *drücken Sie bitte den MODE-Knopf 1x (TR-6.10, Z20-22, alle Herv. MBM)*

Hierbei fällt auf, daß in der Regel Meßfunktionen als Zwecke angegeben werden. Bei den begründeten Anleitungen liefern also die Zwecke bestimmter komplexer Tätigkeiten des Zeitmessens die Begründungen für die veranlaßten Bedienungsakte. Sie entsprechen den angenommenen Zielen oder Absichten des Lesers und können deshalb als Sollens-Begründungen eingesetzt werden. Bei den erklärenden Anleitungen wird dagegen für einen Bedienungsakt eine wahrnehmbare Wirkung angegeben, bei der es sich überwiegend nicht um den Zweck der Tätigkeit selbst handelt. Die Wirkung stellt lediglich ein technisch bedingtes Zwischenergebnis dar. Entweder sind für den eigentlichen Meßzweck weitere Tätigkeiten erforderlich, wie beispielsweise beim Blinken der Ziffern, was ein technisches Anzeichen für ihre Verstellbarkeit ist. Oder die Wirkung ist in dem Sinne ein Zwischenergebnis, als es vom Leser erst noch wahrgenommen und verarbeitet werden muß, bevor die gesamte Meßhandlung abgeschlossen ist.

Das bedeutet, die bewirkten Resultate stellen technisch bedingte Folgen von Bedienungsakten dar, die sich aus der Funktionsweise der Uhr ergeben. Insofern handelt es sich bei ihnen auch nicht um die eigentlichen Zwecke der Tätigkeiten, sondern nur um Zwischenschritte. Infolgedessen besteht zu den angenommenen Zielen oder Absichten der Leser kein unmittelbarer Zusammenhang. Und wenn die wahrnehmbaren Wirkungen für den Leser in keinem erkennbaren Zusammenhang zu seinen Meßabsichten stehen, eignen sie sich nur bedingt als explizite Sollens-Begründungen. Lediglich unter der Voraussetzung, daß die Resultate den Zweck deutlich erkennen lassen, eignen sie sich als Begründungen. Ihre dominante kommunikative Funktion ist daher in anderer Weise zu beschreiben.

Für die Rekonstruktion der kommunikativen Funktion von erklärenden Anleitungen sollen zwei weitere Beispiele herangezogen werden:

- *Um von der normalen Uhrzeit auf die Funktion der Stoppuhr zu kommen, betätigt man 1 mal die „Mode-Taste“ (1).* ***Es erscheint die Grundeinstellung 0:00oo.*** *(Uni-1.4, Z6-8, Herv. MBM)*

Die Resultatsangabe wird hier mit dem *Horizont-Pronomen* „es“ (Weinrich 1993, 396f) eingeleitet. An dieser Position fungiert es als Platzhalter für das Subjekt „die Grundeinstellung“. Seine Funktion besteht darin, den Fokus in besonderer Weise auf das Subjekt zu lenken. Der Leser soll in diesem Fall also darauf hingewiesen werden, daß durch die veranlaßte Tätigkeit eine ganz bestimmte Wirkung erzielt wird. Da die Wirkung unmittelbar an der Uhr wahrgenommen werden kann, weist diese Art der Resultatsangabe gewisse Ähnlichkeit mit ostensiven Definitionen auf.

Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang von Ursache und Wirkung in folgendem Beispiel ausgedrückt:

- *Wenn Sie auf den linken Knopf drücken,* ***blinkt die Minutenanzeige****, (B10.9, Z19-20, Herv. MBM)*

Hier findet sich ein Konditionalsatz, den man wie folgt paraphrasieren kann: *‚Immer wenn Sie auf den linken Knopf drücken, dann blinkt die Minutenanzeige‘*. Damit liegt eine Konstruktion vor, die in Erklärungen verwendet wird, um auf einen systematischen Zusammenhang zwischen zwei Erscheinungen hinzuweisen. In den vorliegenden Beispielen geht es nicht um zufällige, temporale Folgen von Bedienungstätigkeiten, sondern um regelmäßige Zusammenhänge. Die kommunikative Funktion der Resultatsangabe besteht darin, dem Leser den inneren Zusammenhang von Tätigkeit und Wirkung zu erläutern. Auf diese Weise werden zwei Erscheinungen miteinander verkoppelt und begrifflich erfaßt. Eine besondere Rolle spielen dabei die wenn-(dann-)Konstruktionen, die sich in besonderer Weise eignen, um beim Leser einen Fokusschwenk von der Tätigkeit zur Wirkung herbeizuführen und ihm dadurch den inneren Zusammenhang verdeutlichen. Aus diesem Grund ist hier die Rede von erklärenden Anleitungen; in die Anleitung ist ein erklärender Anteil eingelagert.

Zusammenfassend kann man zu den erklärenden Anleitungen festhalten, daß ihre dominante kommunikative Funktion darin besteht, dem Leser den inneren Zusammenhang von Bedienungstätigkeiten und Wirkungen zu verdeutlichen. Auf diese Weise wird über die einmalige Bedienung hinaus ein teilweise begriffliches Bedienungswissen aufgebaut. Des weiteren können sie in bestimmten Fällen begründende Funktion haben. Wenn das Resultat den Zweck der Tätigkeit leicht erkennen läßt, können sie dem Leser als Begründung für eine veranlaßte Tätigkeit dienen. Und schließlich bieten die angegebenen Resultate dem Leser eine kontinuierliche Kontrollmöglichkeit, ob der Ist-Zustand der eigenen Uhr mit dem Soll-Zustand der Bedienungsanleitung übereinstimmt.

7.6.3 Bedingte Anleitungen

Neben den modalisierten Konditionalkonstruktionen finden sich auch zahlreiche nicht-modalisierte, indikativische Konditionalkonstruktionen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- *Wenn die Uhr 00: 00 oo anzeigt, können Sie mit dem Stoppen beginnen.*
  Wenn die Uhr nicht 00: 00 anzeigt*, stellen Sie sie zurück, indem Sie Taste B drücken.*
  Wenn die Anzeige läuft*, drücken Sie TASTE A, um die Anzeige anzuhalten, und dann B, um auf 00: 00 oo zurückzustellen. (TR-6.6, Z27)*
- *Die Anzeige im Sichtfenster sollte auf Null stehen: 0: 00: oo (Minuten/ Sekunden/ Hundertstelsekunden)*

__Falls die Anzeige läuft__, stoppen Sie die Uhr durch Drücken der Taste B. (TR-6.4, Z12-14, alle Herv. MBM)

Die genannten Beispielen folgen dem allgemeinen Schema: ‚Wenn A gegeben ist, B tun'. Das Antezendenz enthält eine Voraussetzung, die die Geltung der Anweisung einschränkt. Nur wenn die Bedingung A in der Wirklichkeit vorliegt, gilt die Anweisung. Wunderlich (1976, 165 & 274) spricht hier von bedingten Aufforderungen, die genau dadurch gekennzeichnet sind, daß sie nur bei Vorliegen der Bedingung in Kraft treten. Sprachlich wird die Einschränkung wesentlich durch die Konjunktionen „wenn" und „falls" geleistet, denn sie geben nach Weinrich (1993) „mit ihrem Adjunkt einen ›Rahmen‹ an, der die Bedingung für die Geltung der Basis bezeichnet" (ebd., 738f).

Der zentrale Unterschied zu den modalisierten Konditionalen liegt darin, daß das Antezendez einen Sachverhalt der Wirklichkeit beschreibt und nicht einen Handlungsaspekt. Das Antezendez liefert also keine Begründung für die veranlaßte Tätigkeit, sondern eine Bedingung in Form eines real erforderlichen Sachverhalts. Damit wird der Leser veranlaßt, die reale (= P) mit der beschriebenen Wirklichkeit (= p) zu vergleichen. Decken sich Groß-P und Klein-p, dann gilt die Anleitung. Der Leser erhält so ein Wissen, um sein Handeln in Abhängigkeit vom Zustand der Uhr zu planen.

Sprachlich wird diese bedingt veranlassende Sprechhandlung ganz wesentlich durch die Wenn-(dann-)Konstruktion getragen, die auch hier einen Fokusschwenk bewirkt. Die Konjunktionen „wenn" und „falls" beinhalten eine operative Prozedur; denn das Vorliegen der Bedingung kann nur festgestellt werden durch eine Wahrnehmung und Einschätzung der Wirklichkeit. Der Leser muß seine Aufmerksamkeit vom Text auf die Uhr lenken und deren Zustand einschätzen. Die so eingeschätzte Wirklichkeit bietet den Anknüpfungs- oder Ausgangspunkt für den Fokusschwenk hin zu der nachfolgenden Bedienungstätigkeit.

Die Bedingung kann sprachlich auch in einem Adverbial ausgedrückt werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- *__Bei längeren Stoppvorgängen__ können Sie beliebig oft zwischen der Stoppuhr-Funktion und anderen Anzeige-Funktionen hin- und herschalten. (TR-6.1, Z18)*
- *__Bei gestoppter Zwischenzeit__ muß zum Rückstellen 2 x Taste B gedrückt werden. (TR-6.5, Z8)*
- *Taste Lap/Reset zeigt __bei laufender Zeitmessung__ eine Zwischenzeit an. (TR-6.16, Z46-48, alle Herv. MBM)*

Wunderlich (1976, 165) weist darauf hin, daß die Adverbiale im Unterschied zu den Konditionalen weniger explizit sind. Syntaktisch bieten sie die Möglichkeit, sie in komplexere Anleitungen zusätzlich einzubauen.

Die bedingten Anleitungen liefern mit der Bedingung - anders als die modalisierten Konditionale - keine Begründung. Diese erfolgt an anderer Stelle. Im Beispiel TR-6.6, Z27 (s.o.) liegt sie in der vorausgehenden Optionsangabe; des weiteren findet sich hier eine zusätzliche Begründung in der anschließenden Infinitiv-Konstruktion.

7.6.4 Begrenzte Anleitungen

Im Material findet sich neben den begründeten und den bedingten Anleitungen noch eine weitere Form. Sie unterscheidet sich von den bisherigen beiden dadurch, daß sie das anzustrebende Resultat vorgibt und insofern die Anleitung begrenzt:

- *Dafür drücken sie Knopf (c) (siehe Abbildung) sooft __bis das Uhrzeit-Display, (...) erscheint__. (B10.17, Z12-18)*

- *Ist nach dem Kauf eine der anderen Funktionen aktiviert, betätigen Sie Knopf C solange, **bis die Uhrzeit im Anzeigenfeld erscheint.** (TR-6.2, Z14,)*
- *Drücken Sie bitte so oft den Modeknopf **bis Uhrzeit und Wochentag im Anzeigefeld erscheinen**. (TR-6.14, Z24-26, alle Herv. MBM)*

Für alle Anleitungen dieser Art gilt, daß ihnen ein mit der Konjunktion „bis“ eingeleiteter Nebensatz folgt. Die Konjunktion „bis“ macht nach Weinrich (1993, 752f) das Ende eines in der Basis genannten Vorgangs von dem im Adjunkt (Nebensatz) genannten Sachverhalt abhängig. In den vorliegenden Beispielen wird die Häufigkeit einer Bedienungstätigkeit abhängig gemacht von dem Erreichen eines bestimmten Uhrzustandes. Das angegebene Resultat hat damit tätigkeitssteuernde Funktion. Die veranlaßte Tätigkeit soll genau sooft ausgeführt werden, bis ein definierter Zustand der Uhr erreicht ist. Die dominante kommunikative Funktion der Resultatsangabe besteht also weder darin, die Tätigkeit zu begründen, noch darin, einen erklärenden Zusammenhang herzustellen. Sie besteht vielmehr in der Steuerung der Ausführungsmodalidät der Bedienungstätigkeit, indem die Tätigkeit in Beziehung gesetzt wird zu einem Zielzustand. In diesem Sinne haben sie Ähnlichkeit mit den bei Wunderlich genannten terminierten Aufforderungen (1976, 161).

Ähnliche Konstruktionen finden sich im übrigen auch in Wegbeschreibungen:

- *(...) Wenn du die Treppe überwältigst hast, hälst Du Dich links und marschierst ‚fluß‘ aufwärts, bis Du zu einer Fußgängerampel kommst (...) (Keseling 1986, 109)*
- *(...) die Hildener Straße, da müssen Sie da runter bis zum Bahnhof, und halten sich dann da bis unter den Tunnel durch, (...) (Wunderlich 1978, 60)*

Ein zentrales sprachliches Mittel in den begrenzten Anleitungen ist die Partikel „so“. Sie gehört dem Zeigfeld an und bewirkt eine deiktische Prozedur. In den vorliegenden Beispielen verweist sie bereits innerhalb der Anleitung auf eine nachfolgende Modalisierung der benannten Tätigkeit. Ihr Zeigfeld ist der Textraum. Ein bevorzugtes sprachliches Anknüpfungselement ist im vorliegenden Material die Konjunktion „bis“, insbesondere wenn in der Anleitung „so“ in dem zusammengesetzten Adverb „solange“ auftritt.

7.7 Das Schreiben von Bedienungsanleitungen

Abschließend soll nun die Frage behandelt werden, welche Anforderungen sich aus der rekonstruierten Textstruktur an den Schreibprozeß ergeben. Die Analysen der Zwecksetzungen und der sie realisierenden sprachlichen Mittel haben ergeben, daß es sich bei Bedienungsanleitungen um eine komplexe Textart handelt. Die Komplexität leitet sich her aus der Zerdehnung der Instruktionssituation, die verbunden ist mit dem Verlust sprachlicher und insbesondere auch nicht-sprachlicher Handlungsmöglichkeiten. Neben dem Wegfall der Möglichkeit, für Schreiber wie Leser gezielt auf das Wissen des jeweils anderen zurückzugreifen, wiegt insbesondere der Verlust der praktischen Handlungsmöglichkeiten wie Vormachen, Nachmachen und helfendes Eingreifen besonders schwer. Denn praktisches Wissen wird in vielen Fällen durch eine gemeinsame Praxis erworben; Bedienungswissen ist dann das Resultat praktischen Handelns. Die Analysen der kommunikativen Bedingungen von schriftlichen Anleitungen haben jedoch gezeigt, daß hier die zeitlichen Verhältnisse geradezu umgekehrt werden. Der Instruierte muß hier zunächst mit Hilfe der Anleitung ein gewisses Bedienungswissen aufbauen, bevor er das Werkzeug praktisch bedienen kann. Aus diesem Grund erfordert das Schreiben von Bedienungsanleitungen mehr und anderes als die Verschriftlichung mündlicher Instruktionsanteile. Die wichtigsten Sprechhandlungen des Anleitungs-

kerns sind in den vorangegangenen Abschnitten rekonstruiert worden. Nun soll es um die Frage gehen, welche (Teil-)Handlungen erforderlich sind, um eine Bedienungsanleitung zu erstellen.

In der Schreibforschung wird das Produzieren von Texten häufig als Problemlöseprozeß konzeptualisiert. Der zu verfassende Text stellt sich dem Schreiber als ein Problem dar, das er mit Hilfe verschiedener Problemlöseverfahren löst. Diese Sichtweise geht, nach meiner Einschätzung, auf die psychologisch inaugurierten Anfänge der Schreibforschung zurück. Hayes/Flower (1980) entwickeln ihr bis heute viel zitiertes Schreibmodell (s.o. §4.4.2a) mit Hilfe einer Untersuchungsmethode, die aus der Problemlösepsychologie stammt: der Protokollanalyse. Protokollanalysen wurden ursprünglich entwickelt, um genaueren Einblick in die *Prozesse* des Problemlösens zu gewinnen. Zu diesem Zweck werden die Versuchspersonen aufgefordert, alles zu verbalisieren, was sie während des Problemlösens tun. Diese Äußerungen werden als sog. verbale Protokolle aufgezeichnet und analysiert, um etwas über die zugrunde liegenden psychologischen Prozesse zu erfahren. Der Vorteil der Methode liegt darin, daß sie auch auf unbekannte Prozesse angewendet werden kann: „This is not to say that we must already understand a performance before we can analyze it“ (Hayes/Flower 1980, 8). Nach der gleichen Auffassung liefern die Prozeßanalysen mehr Informationen über die untersuchte Handlung als entsprechende Analysen der Handlungsresultate: „Even though protocols are typically incomplete, they provide us with much more information about processes by which tasks are performed than does simply examining the outcome of the process“ (ebd., 10). Mit Hilfe dieses Verfahrens wurde in der Folge das Schreiben als Problemlöseprozeß analysiert und in seinen einzelnen Bestandteilen beschrieben[76].

Eine Konsequenz dieser starken, teilweise ausschließlichen Prozeßorientierung ist, daß das Schreiben als eigenständige Handlung konzeptualisiert und gegen ihren kommunikativen Zusammenhang isoliert wurde. Das Schreiben erscheint dann nicht mehr als ein Teil einer zerdehnten Kommunikation, sondern als selbständige, selbstsuffiziente Handlung, die mit dem Fertigstellen des Textes abgeschlossen ist. Die analytische Herauslösung des Schreibens aus ihrem kommunikativen Kontext hat zur Folge, daß die spezifischen sprachlich-kommunikativen Bedingungen und Anforderungen des Schreibens aus dem Blick geraten. Schreiben wird so zu einer individuellen, problemlösenden Handlung zur Herstellung von Texten; gleichzeitig werden so die Texte in ihrer gesellschaftlichen Qualität verkannt. Denn die Textarten stellen gesellschaftlich entwickelte, aus den mündlichen Formen abgeleitete Werkzeuge für die schriftliche Bewältigung wiederholt auftretender Kommunikationsprobleme dar. Gerade professionelle Schreiber machen sich die Textarten bei der Lösung ihrer schriftlichen Kommunikationsaufgaben zunutze.

Eine solche Isolierung des Schreibprozesses gegen die resultierenden Texte wird möglich aufgrund der spezifischen Produktionsbedingungen der schriftlichen Kommunikation. Die Zerdehnung der Sprechsituation erfordert und erlaubt eine gegenüber dem Mündlichen erhebliche Ausweitung der Äußerungsplanung. Prinzipiell sind die Planungsmöglichkeiten beim Schreiben unbegrenzt. Die in der mündlichen Kommunikation weitgehend ungeplante und spontane Produktion von Äußerungen wird beim Schreiben zu einer eigenen Handlung. Das wird besonders deutlich bei der arbeitsteiligen Herstellung umfangreicher Texte. Erst die Zerdehnung schafft die Voraussetzungen und Notwendigkeiten für eine Aufsplitterung der Äußerungsproduktion in ihre Bestandteile, die im Mündlichen in dieser Form nicht

---

76 Für eine Zusammenfassung vgl. Molitor (1984); für eine Kritik Wrobel (1995, 21 ff).

denkbar ist. Die Aufsplitterung der Äußerungsproduktion kann in Abhängigkeit von den Bedingungen und Zwecken des Schreibens sehr unterschiedlich genutzt werden. Verfasser von Bedienungsanleitungen nutzen sie insbesondere, um den Text an die antizipierte Rezeptionssituation anzupassen.

Trotz dieser Aufsplitterung und der damit verbundenen Ausweitung der Planungs- und Realisierungsphase bleibt das Schreiben Bestandteil einer kommunikativen Handlung; das gilt in besonderer Weise für Bedienungsanleitungen. Mit dem Schreiben einer Anleitung wird - im Sinne einer zerdehnten Instruktion - lediglich der Lehrteil abgeschlossen. Damit steht der zweite Teil der Instruktion, das Lernen mit Hilfe der Anleitung, noch aus. Die folgende Darstellung des Schreibprozesses wird das Schreiben daher als (Teil-)Handlung verstehen, die auf die Produktion von schriftlichen Äußerungen zum Zwecke der Kommunikation zielt. Andere Schreibformen wie Tagebuchschreiben, Notizen als Gedächtnisstütze etc. müssen als abgeleitete Formen gesondert analysiert werden.

7.7.1 Der Schreibprozeß

Bedienungsanleitungen sind eine komplexe Textart; das gilt auch dann, wenn man sich auf den instruierenden Zweck beschränkt, d.h. unter Absehung der übrigen Zwecke wie Marketing oder institutionelle Wissensspeicherung. Das Schreiben einer Anleitung ist dementsprechend eine komplexe, schwierige Handlung, die einen aufwendigen Schreibprozeß erfordert. Denn in dem Schreibprozeß müssen die unterschiedlichen Aspekte des Textes geplant und realisiert werden. Die Herstellung eines Textes durchläuft unter systematisch-analytischen Gesichtspunkten mehrere Etappen. Sie sollen im folgenden mit Blick auf die Untersuchung der Schreibentwicklung rekonstruiert werden.

Der Schreibprozeß läßt sich, wie die Schreibmodelle von Hayes/Flower (1980), Molitor (1984) oder Bereiter/Scardamalia (1987) zeigen, in mehrere Phasen unterteilen. Die folgende Rekonstruktion soll die Spezifik der Planung und Ausführung *sprachlicher* Handlungsfolgen (= Texte) am Beispiel von Bedienungsanleitungen aufzeigen. Zentral steht dabei die Frage, welche Aufgaben sich aus der Planung und Realisierung der verschiedenen Aspekte von Sprechhandlungen ergeben: Wie wird der propositionale Gehalt festgelegt? Woraus ergeben sich die einzelnen illokutiven Akte? Wie erfolgt die sprachliche Realisierung, d.h. die Entscheidung über die verwendeten sprachlichen Mittel?

Rothkegel (1993) rekonstruiert diesen Prozeß für die Textart „Buchankündigung“ als „*Textualisieren*“. Sie geht dabei der Frage nach, wie die verschiedenen Wissensbestände über das anzukündigende Buch, die Erwartungen der Leser und das textartspezifische Wissen im Schreibprozeß zusammenwirken. Dafür nimmt sie eine sog. *Texthandlung* an, die in Anlehnung an die Sprechakttheorie aus verschiedenen Teiltätigkeiten zur Herstellung der Proposition, Illokution und Lokution bestehen. Texthandlungen bzw. Folgen von ihnen führen zur Herstellung von Texten. Wrobel (1995, 27 ff) konzipiert den Schreibprozeß explizit handlungstheoretisch. Er geht davon aus, daß das Schreiben eines Textes der Realisierung einer sprachlichen Handlung im sozialen Kontext dient. Die Realisierung folgt einem „*Schreibhandlungsplan*“ mit fünf Teilaktivitäten: a) Erzeugung des darzustellenden Wissens; b) Ordnen des Wissens; c) Formulieren (= Versprachlichen); d) Niederschreiben (= Inskribieren) und e) Überprüfen und ggf. Revidieren des Niedergeschriebenen. Dabei betont er, daß „Schreiben (...) kein individueller Akt der ‚Erfindung‘ (ist), sondern auch Handeln in den Formen einer literarisierten Gesellschaft, die dem Individuum Handlungsmöglichkeiten in Form der ihr eigenen literalen Re-

geln und Gebräuche vorgibt“ (ebd., 31). Für die folgende Untersuchung wird systematisch zwischen folgenden Phasen unterschieden[77].

A) Festlegung des propositionalen Gehalts

In einem ersten Schritt muß der Schreiber ein Wissen über den Sachverhalt, d.h. über das Gerät und seine Bedienung bilden. Das kann auf unterschiedliche Weise geschehen: Er kann durch einen Experten mündlich instruiert werden; er kann aber auch durch die Rezeption entsprechender Gerätebeschreibungen oder eigenes Ausprobieren das notwendige Wissen bilden. In der Praxis herrschen in der Regel Mischformen vor. Das eigene Sachverhaltswissen entspricht jedoch noch nicht dem propositionalen Gehalt des zu erstellenden Textes. Gerade bei Bedienungsanleitungen handelt es sich hierbei häufig um ein gerätebezogenes Wissen. Das bedeutet, der Schreiber weiß etwas über die Funktionen und Bedienungsweisen des Geräts. Er weiß also, was passiert, wenn er das Gerät in bestimmter Weise bedient. Der Benutzer eines Gerätes hat jedoch ein anderes Wissensbedürfnis: Er will in der Regel wissen, was er tun muß, damit das Gerät in einer bestimmten Weise funktioniert. Am Beispiel der Stoppuhr heißt das etwa: Der Schreiber weiß, was passiert, wenn man einen bestimmten Knopf drückt. Der Benutzer will aber wissen, welche Knöpfe man drücken muß, um beispielsweise eine Zeit zu stoppen.

Das bedeutet für den Schreiber, er muß sein anfängliches gerätebezogenes Wissen in ein handlungsbezogenes transformieren. Im Anschluß an die Bildung eines Sachverhaltswissens ist es also erforderlich, ein Wissen über die Gerätenutzung zu bilden. Das kann je nach Gerät auf verschiedene Weise geschehen (Konsumentenbefragung etc.), was aber hier nicht ausgeführt werden soll. Am Ende dieses Prozesses weiß der Schreiber, welches Gerätewissen der Benutzer voraussichtlich benötigt. Damit verfügt er über eine erste grobe Vorstellung des erforderlichen propositionalen Gehalts. Mit Blick auf die Schreibentwicklung ist zu fragen, ab welchem Niveau dieser Wissenstransfer geleistet wird.

B) Festlegen der erforderlichen Sprechhandlungen

Aus dem generellen Zweck der Bedienungsanleitung, dem Benutzer das Gerätewissen zu vermitteln, und dem ungefähren propositionalen Gehalt ergibt sich noch nicht, welche Sprechhandlungen für die Erreichung dieses Ziels geeignet sind. In einem weiteren Schritt muß der Schreiber also festlegen, mit welchen sprachlichen Handlungen das erforderliche Sachverhaltswissen vermittelt werden soll. Die Gesamtheit des Sachverhaltswissens muß für diesen Zweck in hierarchisch und sequentiell geordnete Teilziele und Propositionen zerlegt werden. So muß der Schreiber beispielsweise entscheiden, ob und wann die Oberfläche des Gerätes beschrieben und die Funktionen der Geräteteile erklärt werden; des weiteren ist zu entscheiden, wann der Benutzer zur Ausführung von Bedienungstätigkeiten veranlaßt werden soll, welche das sein sollen und in welcher Reihenfolge dies zu geschehen hat. Die Beantwortung dieser Fragen setzt u.a. Annahmen über das gerätespezifische Vorwissen und die Bedürfnisse der Leser voraus.

Die weiteren Analysen werden zeigen, daß hier ganz unterschiedliche Lösungen möglich sind. So stehen, wie die vorangegangenen Rekonstruktionen gezeigt haben, für die Realisierung der einzelnen Teilziele unterschiedliche Sprechhandlungen zur Verfügung. Gerade aber ihre spezifische Kombination und Sequenzierung erlaubt die Produktion unterschiedlicher Anleitungstypen. Voraussetzung dafür ist, daß der Schreiber über einen Textentwurf verfügt. Darunter soll ein Plan oder Konzept des zu erstellenden Textes verstanden werden. Darin wer-

[77] Vgl. hierzu auch die Rekonstruktion der Systematik des Schreibprozesses in Becker-Mrotzek (1994b).

den Propositionen und Illokutionen zu Sprechhandlungen und diese wiederum zu Sequenzen verbunden. Der Schreiber verfügt dann über eine Zielvorstellung, wie der künftige Text aussehen soll. Beim Schreiben einer Bedienungsanleitung weiß er nun beispielsweise, ob er eine sog. Lernanleitung oder eine Nachschlageanleitung verfassen will.

C) Realisierung der Sprechhandlungen

Der systematisch nächste Schritt besteht dann in der konkreten sprachlichen Realisierung dieses Textentwurfs. Das eigene Sachverhaltswissen wird zur Erreichung bestimmter kommunikativer Ziele verbalisiert. Das macht die Realisierung der im vorangegangenen Kapitel rekonstruierten sprachlichen Handlungen und Prozeduren erforderlich. Hier sind Entscheidungen zu treffen über die Verwendung von Symbolfeldausdrücken zur Bezeichnung von Geräteteilen und Tätigkeiten, über den Einsatz operativer Prozeduren zur Herstellung von Zusammenhängen oder die Verwendung deiktischer oder relationaler Ausdrücke zum Verweis auf Textstellen, Abbildungen oder Geräteteile. Des weiteren ist zu entscheiden, ob der Leser mittels einer erklärenden oder einer begründeten Anleitung zu einer Bedienungstätigkeit veranlaßt werden soll, ob ihm Bedienungsalternativen in einer Optionsangabe mitgeteilt oder ob ihm ein bestimmter technischer Sachverhalt erklärt werden soll. Den Abschluß des Schreibprozesses bildet dann ein Vergleich des fertigen Textes mit dem Textentwurf. Werden dabei Unterschiede festgestellt, muß der Schreiber entscheiden, ob diese akzeptabel oder ob Revisionen erforderlich sind.

Unter Entwicklungsgesichtspunkten ist zu fragen, ob sich Unterschiede in der Art und Weise der Realisierung der sprachlichen Handlungen und Prozeduren erkennen lassen. Wie verbalisieren die Schreiber unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsniveaus ihr Sachverhaltswissen? Welcher sprachlichen Handlungen und Prozeduren bedienen sie sich dabei? Verfügen sie über Textentwürfe, die ihren Schreib- und Revisionsprozeß leiten? Auf diese und weitere Fragen soll die nachfolgend dargestellte Untersuchung Antworten liefern.

8. Das Textkorpus

Der im folgenden dargestellten Untersuchung liegt ein umfangreiches, empirisch gewonnenes Textkorpus zugrunde. In einer halbexperimentellen Erhebungssituation wurden SchreiberInnen unterschiedlichen Alters gebeten, für die in Kapitel 5.1 bereits vorgestellte Uhr eine Bedienungsanleitung zu verfassen. Alle Erhebungen wurden in der jeweiligen Ausbildungsinstitution im Rahmen des üblichen Lehrbetriebes durchgeführt. Eine besondere Vorbereitung der Versuchsgruppen auf das Schreibexperiment hat nicht stattgefunden.

8.1 Halbexperimentelle Datenerhebung

Vor Beginn des Schreibexperiments erhielten alle Versuchsgruppen die folgenden Hinweise und Instruktionen. In einem ersten Schritt wurden die Versuchspersonen durch den Versuchsleiter über die Bedienungsweise der Uhr informiert. Zu diesem Zweck erhielten jeweils zwei Versuchspersonen ein Exemplar der Uhr, das ihnen für das gesamte Experiment zur Verfügung stand. Anschließend wurden durch Demonstrationen, durch Vor- und Nachmachen sukzessive die einzelnen Bedienungsfunktionen der Uhr erklärt. Dann erhielten die Versuchspersonen Gelegenheit, die Uhr selbständig auszuprobieren; hierbei stand der Versuchsleiter für Fragen zur Verfügung. Abschließend wurden - je nach Alter der Versuchspersonen - unterschiedliche informelle Bedienungstests durchgeführt. Die Gruppen erhielten die Aufgabe, bestimmte Einstellungen oder Meßvorgänge mit der Uhr durchzuführen. Die Ergebnisse wurden aus Zeitgründen nur stichprobenartig kontrolliert. Während des gesamten Experimentes zeigte sich jedoch, daß in keiner der Versuchsgruppen grundsätzliche Bedienungsschwierigkeiten auftraten. Darüber hinaus wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß Fragen zur Bedienungs- und Funktionsweise der Uhr jederzeit zugelassen waren. Hiervon wurde insbesondere bei den ergonomisch schlecht gelösten Bedienungsweisen Gebrauch gemacht.

Nach Abschluß der Einweisung in die Bedienung der Uhr erhielten alle Versuchsgruppen die folgende Schreibaufgabe, die lediglich in dem fiktiven Handlungsrahmen variiert wurde: „Schreibe bzw. Schreiben Sie bitte eine Bedienungsanleitung, die der Uhr zum Verkauf beigelegt werden kann. Die Anleitung soll dem Käufer helfen, die Uhr alleine zu bedienen.“ Die jüngeren Versuchsgruppen sollten sich dazu beispielsweise vorstellen, daß sie ihre eigene Uhr auf dem Flohmarkt verkaufen wollten und nun die verlorengegangene Bedienungsanleitung ersetzten müßten. Den älteren Versuchsgruppen wurde gesagt, sie sollten einen Dienstleistungsauftrag erfüllen, wie er üblicherweise von Herstellern von Gebrauchsgütern erteilt wird. Allen Versuchsgruppen war das Vorgehen bei der Herstellung und die Gestaltung der Anleitung völlig freigestellt. Als einzige Hilfsmittel wurden ihnen Abbildungen der Uhr in verschiedenen Größen sowie Schere und Klebstoff zur Verfügung gestellt. Die SchülerInnen und StudentInnen hatten jeweils zwei Schulstunden Zeit; die technischen RedakteurInnen etwa vier Zeitstunden während eines Vormittags. Die Zeit war für die meisten Versuchspersonen ausreichend; lediglich die technischen RedakteurInnen hätten noch mehr Zeit benötigt.

Auf diese Weise entstand folgendes Textkorpus:

Gruppe	Schulform	Anzahl	Ø Alter
1	Grundschule Klasse 4	22	9,4
2	Gymnasium Klasse 6	22	11,9
3	Gymnasium Klasse 7	23	12,8
4	Gymnasium Klasse 10	30	15,9
5	Gymnasium Klasse 12	12	18,0
6	Germanistik StudentInnen	23	22,6
7	Technische RedakteurInnen (1)[78]	18	35,1
8	Technische RedakteurInnen (2)	14	31,3

(Abb. 26: Tabelle der erhobenen Anleitungen)

Zusätzlich zur eigentlichen Schreibaufgabe wurden die Versuchspersonen gebeten, alle beschriebenen Papiere zu sammeln und anschließend abzugeben. Des weiteren sollte bei mehreren Blättern auf jedes neue Blatt die jeweilige Uhrzeit vermerkt werden, um so die Reihenfolge rekonstruieren zu können. Während des Experiments wurde durch den Versuchsleiter nicht in den Schreibprozeß eingegriffen, um die selbst gewählten Schreibbedingungen nicht zu beeinflussen. So wurde beispielsweise akzeptiert, daß bestimmte Versuchsgruppen bzw. einzelne Versuchspersonen ihre Notizen und Entwürfe nicht zur Verfügung stellen wollten oder aus Unachtsamkeit vernichteten.

8.2 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte in mehreren Schritten. Die insgesamt berücksichtigten 164 Texte haben einen Gesamtumfang von ca. 43.000 Wörtern, was mehreren hundert Seiten handschriftlichem Text entspricht. In einem ersten Schritt wurden alle 164 Texte mit einem Textverarbeitungsprogramm erfaßt. Dabei wurde die ursprüngliche Darstellungs- und Schreibweise weitgehend übernommen; so blieben die Anordnung von Text und Abbildungen, die Zeilen- und Absatzbildung sowie die typographischen und sonstigen Hervorhebungen erkennbar. Zusätzlich wurden die Texte mit einer Zeilenzählung versehen. Auf diese Weise entstanden Repräsentationen der Texte, die etwa wie folgt aussehen:

B-7.3, Maximilian, 13 J. {39 Zeilen; 200 Wörter, 1328 Zeichen}
[siehe Seite 205]

[78] Die RedakteurInnen (1) stehen am Anfang, die Gruppe (2) am Ende ihrer Ausbildung.

1 Gebrauchsanweisung für die Quarz-Stopp-
2 Uhr:
3
4 Bedienfeld:
5
6 (Abbildung mit Beschriftung der Tasten)
7
8 Stoppfunktion: 1. Drücken Sie den Modus-Knopf einmal.
9 Es erscheint folgende Anzeige: [0:00]
10 2. Um eine Zeit stoppen zu können, drücken
11 Sie jetzt den rechten Knopf (Start). Die
12 Zeit läuft. Um die Zeit anzuhalten, drücken
13 Sie wiederum den rechten Knopf.
14 Zwischenzeitfunktion: 1. Drücken Sie, während die Zeit läuft,
15 den linken Knopf. Es erscheint die
16 Zwischenzeit. Wenn Sie die Zwischen-
17 zeit ausschalten wollen, drücken Sie noch-
18 mals den linken Knopf.
19 Beenden der Stoppuhr-Funktion: Haben Sie die Zeit gestoppt,
20 drücken Sie den linken Knopf.
21 Es erscheint die Anfangsanzeige:
22 [0:00]
23 Nun drücken Sie 3x den Modus-
24 Knopf. Es erscheint wieder die Uhr-
25 zeit.

Die digitale Erfassung eines solchen relativ umfangreichen Korpus in einem Textverarbeitungsprogramm ermöglicht es, bestimmte Analysemethoden relativ systematisch auf das gesamte Korpus anzuwenden. So werden einfache quantitative Erhebungen wesentlich vereinfacht, beispielsweise das Auszählen von Wörtern, Zeilen oder Absätzen. Darüber hinaus wird die Suche nach bestimmten Wörtern oder Wortfolgen erheblich beschleunigt. Und schließlich wird das Zitieren und Identifizieren von Belegstellen vereinfacht. Davon unberührt bleibt die Möglichkeit, für Detailanalysen jederzeit auf die Originale zurückzugreifen. Ein weiterer Vorteil der digitalen Erfassung liegt in der wesentlich besseren Lesbarkeit gedruckter Texte. Des weiteren können die Texte je nach analytischem Interesse in unterschiedlichen Formaten ausgedruckt werden.

In einem zweiten Analyseschritt wurde das Korpus einer weiteren Bearbeitungsprozedur unterzogen, deren Ziel darin bestand, entwicklungsspezifische Besonderheiten zu erfassen. Es sollte untersucht werden, wie die einzelnen Alters- bzw. Versuchsgruppen von den in Abschn. 7 entwickelten sprachlichen Mitteln Gebrauch machen. Um die große Datenmenge bearbeiten zu können, wurde für jede Versuchsgruppe zunächst eine bestimmte Anzahl von Textbeispielen danach ausgewählt, möglichst alle Erscheinungsformen entsprechend ihrem Vorkommen einzubeziehen. Extrem lange bzw. kurze Texte wurde also ebenso aufgenommen wie bebilderte oder unbebilderte. Lediglich in der 4. Klasse blieben die sog. Textfragmente und -rudimente (s.u. §9.1) unberücksichtigt, weil es sich hierbei nicht um Bedienungsanleitungen handelt.

Die so ausgewählten Texte wurden mit Hilfe der o.a. textlinguistischen Kategorien systematisch analysiert. In einem ersten Schritt wurden die Texte segmentiert, wobei ein Segment in der Regel einer Sprechhandlung bzw. einer Sprechhandlungsfolge entspricht. Für jedes Segment wurde dann ermittelt, welche Sprechhandlung(sfolge) es mit welchen sprachlichen Mitteln realisiert. Jedes Segment des Anleitungskerns wurde so einer der Sprechhandlung(sfolg)en KOMPLEXE ANLEITUNGEN, OPTIONSANGABEN, ERKLÄRUNGEN und BESCHREIBUNGEN zugeordnet; des weiteren wurden die verwendeten sprachlichen Mittel (*Imperativ, Infinitivkonstruktion, Instrumentalsatz, Finalsatz* etc.) bestimmt. Die zuvor ermittelten Kategorien erwiesen sich hierbei als tragfähig, denn es war möglich, die Anleitungskerne analytisch fast vollständig zu erfassen; bis auf wenige Ausnahmen ließen sich die Äußerungen aller Texte einer der ermittelten Kategorien zuordnen. Die Äußerung „*Um eine Zwischenzeit zu nehmen, betätigen Sie die linke Taste*“ entspricht beispielsweise einem Segment und der Kategorie BEGRÜNDETE ANLEITUNG mittels einer *um-zu Infinitivkonstruktion*. Dagegen gehört etwa das aus zwei Sätzen bestehende Segment „*Um nun ~~die~~ eine Zeit zu stoppen, betätigen Sie den rechten Knopf. Sie sehen nun die laufende~~n~~ Zeit*“ zwei Kategorien (BEGRÜNDETE und ERKLÄRENDE ANLEITUNG) an, die mit einer *um-zu Infinitivkonstruktion* sowie einer *verbalen Beschreibung* realisiert werden.

Die nicht zum Anleitungskern gehörenden Textelemente wurden jeweils in größeren Einheiten erfaßt; etwa als *Werbung*, *Inhaltsverzeichnis* oder *Eröffnung*. Sie werden - soweit erforderlich - an den entsprechenden Stellen der Untersuchung gesondert eingeführt. Die so ermittelte Segmentierung und Kategorisierung des Teilkorpus wurde feldorientiert in einer Datenbank gespeichert. Aufgenommen wurde das Segment entsprechend der Aufzeichnung in der Textverarbeitung, die zugeordneten Kategorien sowie die Quellenangabe. Das o.a. Beispiel B-7.3 wurde auf diese Weise in drei Felder aufgeteilt und wie folgt analysiert:

Seg	Text	Kategorie
#1	Gebrauchsanweisung für die Quarz-Stopp-Uhr:	Überschrift
#2	Bedienfeld: [Abbildung mit Beschriftung]	Ankündigung; identifizierende Abbildung
#3	Stoppfunktion:	Überschrift
#4	1. Drücken Sie den Modus-Knopf einmal. Es erscheint folgende Anzeige: [0:00]	Imperativ; erklärende Anleitung; Abbildung
#5	2. Um eine Zeit stoppen zu können, drücken Sie jetzt den rechten Knopf (Start). Die Zeit läuft.	begründete Anleitung, um-zu-Inf.; erklärende Anleitung
#6	Um die Zeit anzuhalten, drücken Sie wiederum den rechten Knopf.	begründete Anleitung; um-zu-Inf.
#7	Zwischenzeitfunktion:	Überschrift
#8	1. Drücken Sie, während die Zeit läuft, den linken Knopf. Es erscheint die Zwischenzeit.	Imperativ; bedingte Anleitung; erklärende Anleitung
#9	Wenn Sie die Zwischenzeit ausschalten wollen, drücken Sie nochmals den linken Knopf.	erklärende Anleitung; modal. Konditional-Konst.
#10	Beenden der Stoppuhr-Funktion:	Überschrift
#11	Haben Sie die Zeit gestoppt, drücken Sie den linken Knopf. Es erscheint die Anfangsanzeige: [0:00]	bedingte Anleitung; erklärende Anleitung; Abbildung
#12	Nun drücken Sie 3x den Modus-Knopf. Es erscheint wieder die Uhrzeit.	erklärende Anleitung; Aussagesatz

Auf diese Weise ist es möglich, nach bestimmten Suchkriterien Beleglisten zu erstellen. So können beispielsweise die Vorkommen bestimmter Sprechhandlungen oder sprachlicher Mittel getrennt nach einzelnen Versuchsgruppen aufgelistet werden. Das macht es möglich, mit relativ geringem Aufwand erste Tendenzen bei der Auswahl und Verwendung sprachlicher Mittel festzustellen. Angaben über Häufigkeiten in der folgenden Untersuchung beziehen sich, soweit keine anderen Angaben gemacht werden, auf eine Auswertung dieses segmentierten Teilkorpus.

9. Untersuchung der Schreibentwicklung

Die Untersuchung der Schreibentwicklung erfolgt in zwei großen Schritten. In einem ersten Schritt - dargestellt in Kapitel 7 - wurden die Analysekategorien entwikkelt, die im nun folgenden zweiten Schritt auf das Korpus angewendet werden. Die Notwendigkeit zur Entwicklung eigener Analysekategorien ergibt sich aus dem Forschungsstand zur Fachtextlinguistik und zur Schreibentwicklung. In keiner der beiden Disziplinen stehen bisher ausreichende Kategorien für eine funktional-pragmatische Analyse von instruierenden Texten zur Verfügung. Aus textlinguistischer Perspektive fehlt es an einer Rekonstruktion der Textart „Bedienungsanleitung", einschließlich der sie konstituierenden Elemente sowie der bevorzugten sprachlichen Mittel. Und in der Entwicklungsforschung fehlen wegen der lange Zeit vorherrschenden Prozeßorientierung textbezogene Analysekategorien.

Im nun folgenden zweiten Analyseschritt wird mit Hilfe der o.a. Kategorien die Entwicklung der Schreibfertigkeiten rekonstruiert. Die zentrale Fragestellung lautet dabei: In welcher Weise machen die SchreiberInnen unterschiedlicher Alters- bzw. Entwicklungsniveaus von den verfügbaren sprachlichen Mitteln Gebrauch? Lassen sich aus den feststellbaren Unterschieden in der Textstruktur und der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand ziehen? Grundlage für die Beantwortung dieser Fragen sind die in Kapitel 2 dargestellten Annahmen der funktionalen Pragmatik über den Zusammenhang von sprachlichen Mitteln und mentalen Prozessen. Danach erlauben die verwendeten sprachlichen Mittel Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden mentalen Prozesse bei der Rezeption und Produktion von Äußerungen. Dieser Zusammenhang soll für die Untersuchung der Schreibentwicklung fruchtbar gemacht werden.

9.1 Entwicklungsniveau (0): Nicht-anleitende Scheintexte

Bei der Analyse der B-4 Texte zeigt sich, daß hier zwei grundsätzlich unterschiedliche Schreibprodukte erkennbar sind. Zum einen finden sich solche Produkte, die den Zweck einer Bedienungsanleitung nicht erfüllen; sie enthalten für einen mit der Uhr unvertrauten Leser keine ausreichenden Informationen für die Bedienung der Uhr. Diese Schreibprodukte werden unter dem Schreibniveau 0 zusammengefaßt. Zum anderen finden sich Texte, die eine Bedienung der behandelten Funktionen ermöglichen. Sie zählen zum Schreibniveau I.

Die Schreibprodukte, die dem Niveau 0 zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, daß sie eine Uhrbedienung nicht ermöglichen und damit den Zweck von Bedienungsanleitungen verfehlen. Innerhalb dieses Schreibniveaus gibt es zwei Untergruppen, die sich durch den Grad der Annäherung an die Textart Bedienungsanleitung unterscheiden. Die am weitesten entfernten sollen TEXTFRAGMENTE heißen: Sie bestehen aus einzelnen Versatzstücken, die isoliert einzelne Bedienungstätigkeiten inhaltlich richtig beschreiben, jedoch sprachlich unvollständig sind und ohne inneren Zusammenhang bleiben. Die zweite Gruppe wird von den sog. TEXTRUDIMENTEN gebildet. Sie beschreiben einzelne Bedienungshandlungen in ihrem Kern, d.h., sie enthalten die wichtigsten Aktionen und Resultate; es fehlen jedoch relevante, für das Gesamtverständnis notwendige Informationen.

9.1.1 Textfragmente

Textfragmente enthalten mehrere unzusammenhängende Darstellungen von Bedienungstätigkeiten, die isoliert einzelne Aktionen nachvollziehbar und inhaltlich richtig darstellen:

Beispiel (B4.22)

1	Die *GEBRAUCHSANWEISUNG* [= Vorlage]
2	Sie drücken den Geben knopf wen sie das ~~dat~~
3	datum haben wollen. Aber wen sie die
4	~~sch~~ ~~sto~~ Stoppuhr haben wollen dann drücken
5	sie auf den Grünen knopf. Wenn sie zweimal
6	auf dem grünen ~~kl~~ knopf drücken dann
7	kriegen sie den Wecker+ und wenn sie dann
8	auf den Gelben knopf drücken dann hört
9	es auf zu Piepen. Dann wenn mann auf dem
10	blauen knopf d~~ann~~rückt ~~dam~~ dann wirt
11	zwar gestopt aber ~~in~~ inen wirt
12	noch weiter gelaufen.

Beispiel B4.22 enthält insgesamt fünf verschiedene Aktionen, die in keinem bedienungslogischen Zusammenhang stehen. Die erste Äußerung nach der Überschrift „*Sie drücken den Geben knopf wen sie das ~~dat~~ datum haben wollen*." enthält eine korrekte, begründete Anleitung. Nicht erwähnt wird der vorausgesetzte Uhrmodus. Daran schließt sich eine zweite begründete Anleitung an, die die für einen Wechsel in den Stoppuhrmodus erforderliche Aktion nennt: „*Aber wen sie die ~~sch~~ ~~sto~~ Stoppuhr haben wollen dann drücken sie auf den Grünen knopf*." Die dritte Äußerung schließlich enthält eine erklärende Anleitung: „*Wenn sie zweimal auf dem grünen ~~kl~~ knopf drücken dann kriegen sie den Wecker*", die bedienungslogisch den gleichen Modus voraussetzt wie die zweite Anleitung. Als nächstes folgt eine weitere erklärende Anleitung: „*und wenn sie dann auf den Gelben knopf drücken dann hört es auf zu Piepen*." Hier wird sprachlich ein Zusammenhang hergestellt („*und wenn Sie dann*"), der sachlich nicht besteht. Das beschriebene Deaktivieren des Weckers setzt einige nicht erwähnte Zwischenschritte voraus. Noch unzusammenhängender und isolierter steht die letzte Äußerung: „*Dann wenn mann auf dem blauen knopf d~~ann~~rückt ~~dam~~ dann wirt zwar gestopt aber ~~in~~ inen wirt noch weiter gelaufen*", in der es inhaltlich um die Zwischenzeitnahme geht. Damit wird deutlich, daß hier fünf einzelne Bedienungshandlungen zwar sachlich richtig, aber ohne die erforderlichen Zwischenschritte dargestellt werden. Die Äußerungen haben keine nachvollziehbare Funktion; eine Bedienung der Uhr wird nicht ermöglicht. Das zeigt sich auch beim folgenden Beispiel.

Beispiel (B4.7)

1	Handstopuhr
2	Auf dem rechten Knopf drücken und festhalten
3	gibt es das Datum ein.
4	
5	~~Wenn man auf den kleinen Kopf drükt wo Mode~~
6	~~darunter stet da kaman dei Uh~~
7	
8	Wenn man auf den kleinen Knopf
9	drükt wo Mode drunter stet
10	da kaman die Uhrzeitse~~e~~n.
11	[Abbildung ohne Beschriftung]
12	Wenn man den Weker ~~l~~ ein
13	stelen möchte dan musman
14	linken und auf den Rechten
15	~~bknop~~

In diesem Beispiel werden drei Bedienungsaktionen behandelt, ausgedrückt jeweils in erklärenden Anleitungen. Ausgangspunkt der ersten Anleitung (Z2-3), die die Datumsanzeige behandelt, ist der Normalzustand im Uhrzeitmodus; die Anleitung ist sachlich richtig, aber sprachlich unvollständig. Die zweite Anleitung (Z8-10) behandelt den Wechsel aus einem beliebigen Modus zurück in den Uhrzeitmodus; auch sie ist sachlich richtig. Die letzte Anleitung (Z12-14) bezieht sich auf die Aktivierung des Weckers; sie ist sachlich und sprachlich unvollständig. Auch hier besteht zwischen den einzelnen Bedienungshandlungen kein sachlogischer Zusammenhang. Sie sind jeweils durch mehrere notwendige Zwischenschritte getrennt.

Beispiel (B4.18)

1	Gebrauchsanweisung
2	Wenn man den Wecker einstelen möchte
3	mus man zweimal auf den grünen kleinen knopf
4	düken, möchtest du den weker aus machen drukst du
5	auf der linken kpnopf und auf den Rechten knopf gleich-
6	zeitig dan hast du die Uhrzeiht. Möchtest du die
7	Stobuhr einstelen must du auf den kleinen grünen
8	knopf drucken stop und an must du auf geben Rechten gelben
9	knopf drüken.
10	(Abbildung ohne Beschriftung)

Das dritte Beispiel enthält vier Bedienungshandlungen. Es beginnt mit einer sachlich richtigen, begründeten Anleitung (Z2-4), die erklärt, wie man den Einstellmodus für den Wecker aktiviert. Die weiteren erforderlichen Aktionen werden jedoch nicht erwähnt. Stattdessen erfolgt ein Sprung in den Stoppuhrmodus, für den erklärt wird, wie die Stoppuhr deaktiviert wird (Z4-6). Auffällig hieran ist der inhaltliche Bruch innerhalb der Äußerung. Denn das angegebene Resultat („*dan hast du die Uhrzeiht*") ist zwar sachlich richtig, stellt aber nicht das eigentliche Aktionsresultat dar. Denn das besteht im Verschwinden des Weckersymbols „{", auch wenn das mit der Anzeige der Uhrzeit verbunden ist. Die dritte und vierte Anleitung

(Z6-9) enthalten zwei zusammengehörige Handlungen, nämlich die Wahl der Stoppfunktion und das Starten der Stoppuhr. Diese Sequenz beginnt mit einer begründeten Anleitung („*Möchtest du die Stobuhr einstelen must du auf den kleinen grünen knopf drucken*“), die sachlich für den Fall zutreffend ist, daß sich die Uhr im Uhrzeitmodus befindet. Die letzte Anleitung, die sprachlich unvollständig ist, enthält ebenfalls eine begründete Anleitung: „*stop und an must du auf geben Rechten gelben knopf drüken*.“ Die Begründung wird allerdings nur fragmentarisch ausgedrückt; denn „*stop und an*“ soll wohl heißen, *zum Stoppen und Starten*.

Zusammenfassend kann man festhalten: Textfragmente zeichnen sich dadurch aus, daß isoliert und ohne inhaltlichen (wenn auch mit bisweilen erkennbar assoziativem) Zusammenhang, einzelne Bedienungshandlungen und Resultate beschrieben werden. Die einzelnen Anleitungen sind sachlich zumeist richtig, sprachlich verständlich und - bei entsprechendem Vorwissen - praktisch nachvollziehbar. Die Texte haben jedoch für einen mit der Uhr unvertrauten Leser keinen Informationswert, weil wesentliche, für die Bedienung relevante Zusammenhänge fehlen. Es kann nur vermutet werden, daß beim Experimentieren mit der Uhr einzelne, die Aufmerksamkeit weckende Phänomene und Funktionen herausgegriffen und beschrieben werden. Ein auch nur ansatzweiser Bedienungs- und Textplan ist nicht zu erkennen. Weitere Beispiele sind B4.2, B4.11, B4.12, B4.13 und B4.17.

9.1.2 Textrudimente

Neben den Fragmenten findet sich eine zweite Gruppe von Schreibprodukten, der ebenfalls noch wesentliche Textelemente fehlen: die sog. TEXTRUDIMENTE. Sie nähern sich der Bedienungsanleitung in gewisser Weise ein Stück weiter an, indem sie zusammenhängend einzelne Uhrfunktionen darstellen. Hier werden nicht mehr isolierte Aktionen aus verschiedenen Funktionen aneinandergereiht, sondern zusammengehörige aus einer Funktion. Allerdings wird auch hier der instruierende Textzweck noch verfehlt, weil wesentliche Informationen fehlen. Hierzu ein Beispiel:

Beispiel (B4.21)

1	**GEBRAUCHSANWEISUNG** [= Vorlage]
2	
3	[Abbildung ohne Beschriftung]
4	
5	Den Wecker stellt mann
6	so ein: 2 Mal auf Mode dann
7	blinkt die fodaste Zahl dann
8	auf Start Stop dann kann
9	mann die Zahl weiter Stellen.
10	Bei der hinteren Zahl muß
11	mann ~~es~~ erst den Lap Rest
12	Knopf drücken der Rest geht
13	genauso.
14	Dann wieder auf Mode.

Das Textfragment beginnt nach einer förmlichen Überschrift, die aus einer Vorlage ausgeschnitten wurde, mit einer Ankündigung (Z5-6): „*Den Wecker stellt mann so*

ein:". Das zeigt, daß die Schreiberin über eine Schreibabsicht verfügt, nämlich eine bestimmte Uhrfunktion zu beschreiben. Es folgt dann eine Kette von syntaktisch teilweise unvollständigen Anleitungen. Sie beginnt mit einer erklärenden Anleitung „*2 Mal auf Mode dann blinkt die fodaste Zahl*" (Z6-7), der keinen Bezug zur Bedeutung enthält. An ihr fällt vor allem das sehr konkrete Beschreibungsniveau auf. Auf das bedeutungstragende Zeichen der Stundenanzeige referiert sie mit dem relationalen Ausdruck *‚die vorderste Zahl'*. Das ist ein Indiz dafür, daß sich die Schreiberin an der wahrnehmbaren und damit sinnlich gewissen Oberfläche der Uhr bewegt. Relevant ist für sie in diesem Fall nicht, ob es sich bei den Zahlen um die Stunden- oder Minutenanzeige handelt, sondern daß sie blinken. Denn dann sind sie veränderbar. Die nächste Äußerung (Z7-9) entspricht sprachlich einer bedingten Optionsangabe „*dann auf Start Stop dann kann mann die Zahl weiter Stellen*", inhaltlich jedoch einer erklärenden Anleitung. Denn durch Druck auf die Start-Stop-Taste wird bereits die Minutenzahl verstellt, so daß hier keine Option vorliegt.

Die folgende Anleitung für das Einstellen der Minutenanzeige wird auf die gegenüber der vorangegangenen Anleitung neue Information beschränkt (Z10-13). Es wird nur angegeben, mit welcher Aktion die Minutenanzeige zum Blinken gebracht wird: „*erst den Lap Rest Knopf drücken*." Die Aktion zum Verstellen wird unter Verweis auf die vorangegangene Anleitung benannt. Beendet wird die Anleitung mit einer elliptischen Infinitivkonstruktion in veranlassender Funktion: „*Dann wieder auf Mode [drücken]",* die die abschließende Aktion enthält.

Auffällig an der gesamten Anleitung ist eine durchgehend feststellbare doppelte Beschränkung: Es werden nur die unmittelbar erforderlichen Aktionen thematisiert, und diese werden sprachlich minimal dargestellt. Inhaltlich fehlt so beispielsweise der unbedingt erforderliche Ausgangsmodus. Sprachlich zeigt sich die Beschränkung u.a.:

- in dem Verzicht auf das leicht inferierbare Prädikat „drücken" in den Zeilen (Z6), (Z8) und (Z14)
- in dem Verzicht auf eine funktionsbezogene Bezeichnung der Zeitanzeige in den Zeilen (Z7) und (Z10). Das erlaubt ein Verbleiben auf der untersten Handlungsebene elementarer Akte und sinnlicher Wahrnehmungen
- in dem Verzicht auf die erneute Formulierung einer Anleitung für das Einstellen der Minutenanzeige (Z12/13). Der Verweis stellt einen funktionalen Ersatz dar. Auch bei dem Verweis fällt die reduzierte Darstellung auf; die Zielangabe ‚zum Verstellen der Minutenanzeige' wird thematisiert in der Äußerung „*Bei der hinteren Zahl*".

Zusammenfassend kann man festhalten, daß hier eine einzelne Uhrfunktion in ihrem Kern sachlich weitgehend richtig dargestellt wird. Allerdings führen das Fehlen von Informationen sowie die auch sprachlich reduktionistische Darstellung dazu, daß die Anleitung nur bei Kenntnis der Bedienung verständlich ist - oder sich durch blindes Nachahmen erschließt.

Das folgende Beispiel zeigt ein Schreibprodukt, das einen Übergang zwischen Textfragmenten und Textrudimenten bildet.

Beispiel (B4.4)

1	Gebrauchsanweisung [= Vorlage]
2	Die Stoppuhr
3	Wekker
4	Zweimal den grünen Knopf drüken
5	zweimal der blauen Knopf drüken
6	und einmal den gelben Knopf drüken.
7	Stoppuhr
8	Einmal den Grünen kleinen Knopf
9	drüken einmal den gelben Knopf
10	drüken dan leuftse [= läuft sie] auf den blauen
11	Knopf drüken dan stopt se.
12	
13	[Abbildung ohne Beschriftung]

Der Übergangscharakter wird deutlich beim Vergleich des ersten Abschnitts zur Weckfunktion mit dem zweiten zur Stoppfunktion. Im ersten Abschnitt (Z4-6) werden ausschließlich Aufforderungen zum Betätigen eines Knopfes aneinandergereiht. Folgt man dieser Aufforderungskette, dann kann man der Uhranzeige das Einstellprinzip entnehmen. Allerdings ist die geforderte Anzahl der Wiederholungen im Fall des blauen und gelben Knopfes sachlich nicht motiviert, weil sich diese aus der konkret einzustellenden Uhrzeit ergibt. Hier findet also eine Reduzierung der Darstellung auf das absolute Minimum statt, nämlich auf die vom Schreiber selbst ausgeführten Aktionen zum Einstellen einer bestimmten Weckzeit. Insofern kann man hier von einem Fragment sprechen. Im zweiten Abschnitt dagegen finden sich zwei erklärende Anleitungen in den Zeilen (Z9-11), weil jeweils die Aktionsresultate benannt werden. Inhaltlich beschränkt sich die Anleitung auf den Bedienungskern, nämlich das Starten und Stoppen einer Zeitnahme; die komplizierteren Bedienungsfunktionen wie Zwischenzeit, Rücksetzen oder Moduswechsel werden nicht behandelt.

Das Beispiel soll verdeutlichen, daß die Schreibprodukte keine einheitlichen Gebilde sind, die sich in ihrer Gesamtheit nicht immer einem bestimmten Typus zuordnen lassen. Es ist vielmehr so, daß sich in den Schreibprodukten Realisierungen unterschiedlicher Textniveaus finden. Das zeigt, daß die Kinder nicht auf einer bestimmten Entwicklungsstufe stehen, von der aus sie bestimmte, gleichbleibende Handlungen ausführen. Sie befinden sich in einem nach vorne offenen Lernprozeß, der durch vielfältige äußere Umstände beeinflußt wird. Entsprechend weit streuen auch die Handlungsresultate.

Abschließend bleibt zu den Textrudimenten festzuhalten, daß es sich hierbei um Äußerungsfolgen handelt, die auf der Schwelle zu Anleitungstexten stehen. In ihnen wird eine zusammengehörige Aktionsfolge sprachlich und inhaltlich so reduziert dargestellt, daß der instruierende Zweck noch nicht erreicht wird. Weitere Beispiele sind B4.14, B4.19 und B4.20.

9.2 Entwicklungsniveau (1): Bedienungslogische Anleitungskerne

Das erste Entwicklungsniveau unterscheidet sich von den Vorstufen dadurch, daß hier Texte verfaßt werden, die den Mindestansprüchen an die Textart Bedienungsanleitung gerecht werden. Sie leiten erkennbar zur Bedienung der Uhr an. Charakteristisch für diese Texte ist einerseits die Konzentration auf den Anlei-

tungskern in Form von spezifischen Anleitungen (s.u.) und andererseits die starke Orientierung an der Logik der Uhrbedienung. Die Bedienungsaktionen an der Uhr sowie die entsprechenden Resultate bilden den zentralen Bezugspunkt der Anleitungen. Wie bei allen anderen Entwicklungsniveaus auch, ist es ein Bündel von Merkmalen, die zusammen die bedienungslogische, am Vorgang orientierte Anleitung ausmachen.

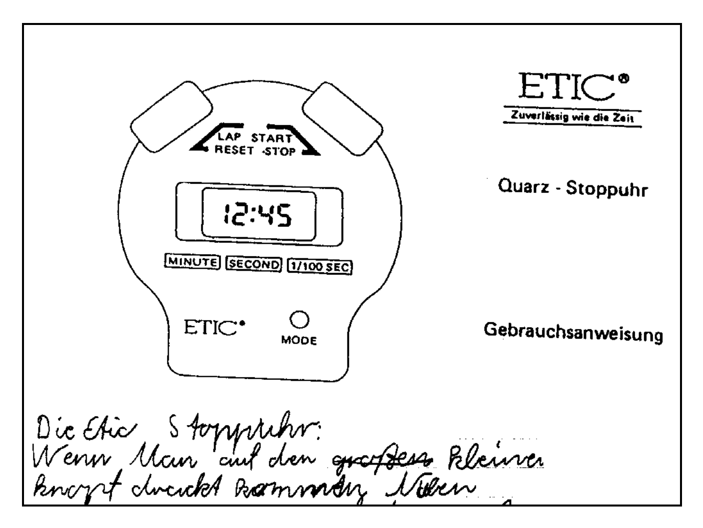
Das erste Entwicklungsniveau zeigt sich in den Texten des vierten und sechsten Schuljahres, wobei tendenziell die B-4 Texte den Anfang und die B-6 Texte den Abschluß des Niveaus zeigen. Für seine Bestimmung werden zunächst diejenigen Texte analysiert, die den Anfang der Entwicklung zeigen, anschließend solche Texte, die den Abschluß zeigen. Dabei beschränkt sich die Analyse auf Phänomene, die text- bzw. schreibspezifisch sind. Phänomene, die spezifischen Teilprozessen, insbesondere solchen des Niederschreibens, der Zeichensetzung oder der Orthographie, zuzuordnen sind, werden lediglich erwähnt, jedoch nicht detailliert untersucht. So bleiben einige auffällige Unterschiede in den beiden Teilkorpora weitgehend unbehandelt: Bereits ein oberflächlicher Vergleich zeigt, daß die Teilprozesse des Niederschreibens bei den B-6 Texten offensichtlich weniger Schwierigkeiten bereiteten als bei den B-4 Texten. Die Zahl der orthographischen und syntaktischen Abweichungen von den Standards nimmt deutlich ab. Die zunehmende Leichtigkeit des Niederschreibens ist sicherlich *ein* Grund für die erhebliche Zunahme des durchschnittlichen Umfangs, der von ca. 90 auf 170 Wörter pro Text ansteigt.

9.2.1 Beschränkung auf den Anleitungskern

Ein zentrales Kennzeichen aller Texte des ersten Niveaus liegt darin, daß sie sich weitgehend auf den Anleitungskern beschränken. Sie bestehen überwiegend aus komplexen Anleitungen; mit Ausnahme von Überschriften fehlen andere Textelemente fast vollständig. So finden sich anfangs fast keine Äußerungen oder sonstigen Elemente, die nicht zum unmittelbaren Kern der Anleitung gehören. In den ausgezählten Beispielen der vierten Klasse finden sich keine direkten Leseranreden, keine werbenden Elemente, keine Inhalts- oder Funktionsübersichten. Die Texte beschränken sich fast ausschließlich auf konkrete Anleitungen. Auch die B-6 Texte beschränken sich noch weitgehend auf den anweisenden Kern der Anleitung. Auch hier finden sich noch keine direkten Leseranreden, Inhalts- oder Funktionsverzeichnisse und lediglich in zwei Fällen werbende Elemente.

An dieser Beschränkung ändert auch die Tatsache nichts, daß sich in den Texten zahlreiche für Bedienungsanleitungen typische Abbildungen der Uhr befinden. Soweit Abbildungen verwendet werden, gehören diese zum Anleitungskern. Abbildungen in anderen Textabschnitten bzw. mit anderen Funktionen, beispielsweise im Kontext von Funktionsübersichten oder Gerätebeschreibungen, finden sich nicht. Allerdings zeigen sich in der Art der Abbildungsverwendung erste Unterschiede.

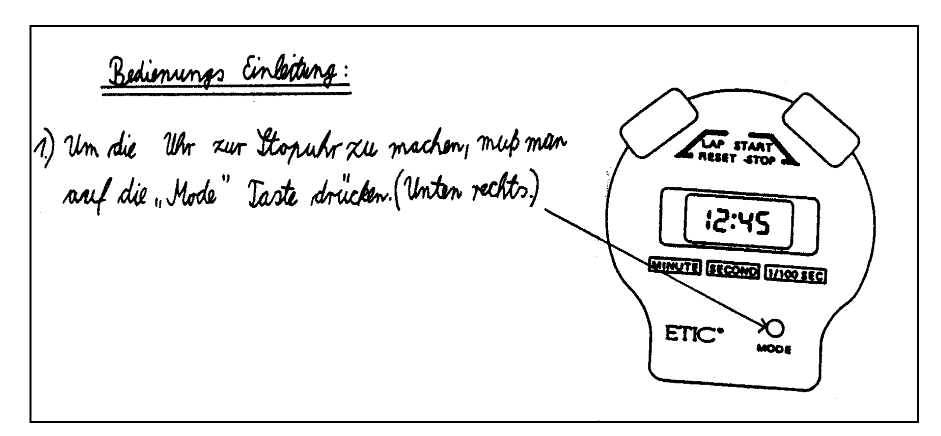
Mit zwei Ausnahmen haben alle Texte des vierten Schuljahres die zur Verfügung gestellten Abbildungen der Uhr verwendet. Jedoch werden sie überwiegend in dekorativer Funktion genutzt, wie das folgende Beispiel zeigt:



(Abb. 27: Ausschnitt B4.16)

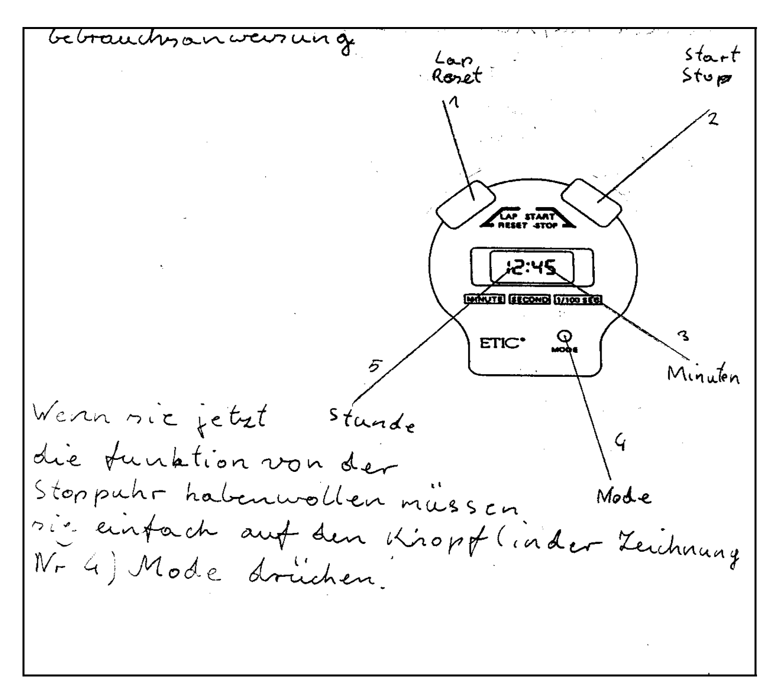
Kennzeichnend für derartige Abbildungen ist, daß sie weder beschriftet sind, noch daß auf sie in den Texten Bezug genommen wird. Sie stehen teilweise an herausgehobener Stelle innerhalb des Textes, nehmen aber für die Anleitung selbst keine erkennbare Funktion wahr. Vielfach sind sie zudem koloriert, ein Indiz für ihre eher dekorative als instrumentelle Funktion. Lediglich in drei B-4 Fällen finden sich Abbildungen, die in den Text inhaltlich integriert sind.

Dagegen finden sich bei den B-6 Texten zwar sieben ohne Abbildung, dafür erfüllen aber von den übrigen fünfzehn Fällen bis auf zwei Ausnahmen alle eine Funktion für die Anleitung. Das bedeutet, in den B-6 Texten werden Abbildungen stärker in den Text integriert. Ein typisches Beispiel zeigt der folgende Ausschnitt:



(Abb. 28: Ausschnitt B6.5)

Häufig wird in den Texten mit relationalen Symbolen (Pfeile oder Linien) auf referierte Bedienungselemente der Uhr verwiesen. Auf diese relativ einfache Weise kann die Verständigungssicherheit referierender Ausdrücke gesteigert werden. In anderen Fällen werden die entsprechenden Bedienungselemente mit Ziffern, Buchstaben oder Symbolfeldausdrücken versehen, auf die dann mit textuellen Mitteln, beispielsweise durch Verweise, zurückgegriffen werden kann. Hierzu das folgende Beispiel:



(Abb. 29: Ausschnitt B6.12)

Entscheidend für die Entwicklung ist eine erste Integration der Abbildungen in den Text. Abbildungen werden am Ende des ersten Entwicklungsniveaus als integrale Bestandteile des Textes verstanden, nicht als dekoratives Beiwerk.

9.2.2 Der Anleitungskern: Beschreibende Anweisungsketten

Zu den zentralen Merkmalen des ersten Entwicklungsniveaus gehört die Beschränkung auf den Anleitungskern, der ebenso wie die gesamte Anleitung ebenfalls einige charakteristische Merkmale aufweist. In den Anleitungskernen erscheint die Bedienung als eine Folge von Zustandsänderungen der Stoppuhr. Die Bedienung stellt sich dar als eine Exekutierung der technischen Bedienungslogik. Es sind überwiegend die aus den Hauptzwecken der Uhr resultierenden Bedienungsaktionen und -resultate, die dargestellt werden.

Diese Gesamterscheinung der Bedienung in den Texten des ersten Entwicklungsniveaus zeigt sich konkret in verschiedenen sprachlich-textuellen Phänomenen, die ihrerseits Rückschlüsse auf das Wissen und den Schreibprozeß erlauben. Zunächst soll anhand des Textanfangs, der sprachlich-mentalen Prozeduren sowie der verwendeten sprachlichen Mittel die Spezifik dieses Entwicklungsniveaus rekonstruiert werden. Dabei ergibt sich das methodologische Dilemma, daß die verschiedenen Niveaus aufgrund der gleichen Aufgabenstellung naturgemäß große Parallelen aufweisen. Dadurch wird eine kontrastive Darstellung, wie sie Rehbein (1984) für die vergleichende Analyse des BESCHREIBENS, BERICHTENS und ERZÄHLENS gewählt hat, erschwert. Denn bestimmte, grundlegende Musterbestimmungen sind über alle Entwicklungsniveaus hinweg gleich; die Unterschiede liegen in Art und Umfang ihrer jeweiligen Realisierung.

Für das erste Niveau liegen die Entwicklungsfortschritte in einer Überwindung der ausschließlichen Beschränkung auf die wahrnehmbaren Aspekte der Bedienung. Werden anfangs ausschließlich oder überwiegend die wahrnehmbaren Bedienungselemente behandelt, kommen gegen Ende des Niveaus auch mentale Elemente wie Absichten oder Ziele der Bedienung hinzu. Diese Fortschritte werden im folgenden schwerpunktmäßig an solchen Phänomenen rekonstruiert, an denen sich Niveau und Fortschritte besonders deutlich zeigen lassen.

a) Der Anfang

Typisch für Texte des ersten Niveaus ist ihr unmittelbarer Anfang. Die Anleitungen weisen einen formal wie inhaltlich charakteristischen Textanfang auf. Sie beginnen nach einer Überschrift, der teilweise eine Abbildung der Uhr folgt (s.o.), unmittelbar mit einer ersten Anweisung. Eine wie auch immer geartete Einleitung findet sich in keinem der Texte aus dem vierten und sechsten Schuljahr. Die Texte werden weder formal eröffnet noch inhaltlich vorstruktiert. Anreden des Lesers finden sich ebensowenig wie Angaben über Ziele und Aufgaben der Anleitung, wie sie für spätere Niveaus typisch sind. Neben dieser zentralen Gemeinsamkeit lassen sich einige Unterschiede beim Anleitungsbeginn ausmachen.

Für die frühen Anleitungen ist charakteristisch, daß sich die erste Äußerung unmittelbar auf die thematische Uhrfunktion bezieht, ohne zuvor die erforderlichen Voraussetzungen zu klären. Häufig wird daher der erforderliche Uhrmodus, auf den sich die erste Äußerung bezieht, als gegeben bzw. bekannt unterstellt. So beginnt die Anleitung in sechs Fällen unmittelbar mit der ersten Aktion innerhalb des Stoppmodus. Da der Stoppmodus jedoch nicht der Normalmodus ist, muß jener zunächst durch eine eigene Aktion, die nicht erwähnt wird, aufgerufen werden. Insofern fehlt hier gleich zu Beginn eine entscheidende Information.

- *Wenn die Uhr auf 0:00 oo steht kann man (...) (B4.1, Z8)*
- *Wenn die Stoppuhr auf der Uhrzeit steht, und mann (...) (B4.6, Z2-3)*
- *Wenn die Uhr auf O:OOoo steht, mussen sie (...) (B4.6, Z7-8)*
- *Normal zeigt die Stoppuhr die Uhrzeit an. (B4.8, Z2-3)*
- *Wenn die Uhr auf 0:00 oo ist und Sie dann auf den kleinen runden Knopf drükken, (...) (B4.9, Z2-4)*
- *Wenn auf der Quatzsolahr Feld 0:00oo steht dann muß man (...) (B4.15, Z3-4)*

Allen Beispielen ist gemeinsam, daß eine bestimmte Bedingung, hier ein bestimmter Uhrmodus, als gegeben unterstellt wird. In keinem Fall wird mitgeteilt, wie der entsprechende Modus herbeigeführt wird. Die Anleitung beginnt mit der ersten Bedienungstätigkeit *innerhalb* der entsprechenden Funktion. Lediglich in zwei Fällen wird die erforderliche Vorgängeraktion behandelt:

- *Erstmal auf 0:00oo stellen. (B4.10, Z2)*

Das zweite Beispiel zeigt den einzigen Fall, in dem der Moduswechsel ausführlich behandelt wird:

- *Wenn man die Stoppuhr zum Wecker machen will müßen sie einmal den kleinen grünen Knopf drücken haben sie die Uhrzeit, wenn sie dann nochmal auf den kleinen grünen knopf drücken haben sie den Wecker (B4.5, Z2-7)*

Mit diesem unvollständigen Anleitungsbeginn korrespondiert der isolierte Start der Anleitung, bei dem die Anleitung mit einer isolierten, zufälligen Bedienungsaktion beginnt. D.h., in dem üblicherweise vorliegenden Normalzeitmodus bietet die Uhr die Möglichkeit, durch Druck auf die Start-Stop bzw. Lap-Reset-Taste das Datum bzw. die Weckzeit anzeigen zu lassen, wie ein einfaches Ausprobieren zeigt:

- *Auf dem rechten Knopf drücken und festhalten gibt es das Datum (B4.1, Z2-3)*

- *Bei der Uhrzeit ~~kann man~~ können sie auf den Knopf drücken, wo „START - STOP“ steht ~~ka~~ kommt das Datum. (B4.9, Z6-9)*

Diese nicht-integrierte Behandlung einer zufällig gegebenen Bedienungsmöglichkeit ist ein erstes Indiz dafür, daß die Anleitung der Bedienungsweise der Uhr folgt. Denn es sind die ersten möglichen Bedienungsaktionen, die den Anfang der Anleitung bilden. Eine Integration dieser Aktionen in die entsprechenden Bedienungsfunktionen findet nicht statt. Die Perspektive gegenüber dem Sachverhalt „Uhrbedienung“ ist eine beobachtend-wahrnehmungsbezogene; wahrgenommen werden die technischen Möglichkeiten aufgrund der eigenen Uhrbedienung.

Die Anleitungen aus der späteren Phase lassen demgegenüber zwei wichtige Unterschiede erkennen: Die ersten Äußerungen starten nicht mehr mit einer isolierten Bedienungsaktion, sondern beginnen mit der ersten erforderlichen Aktion. Im Unterschied zur frühen Phase fangen die Anleitungen üblicherweise mit der ersten erforderlichen Bedienungsaktion an, so daß keine Aktionen mehr als gegeben unterstellt werden. Typische Eröffnungen von B-6 Texten sind die folgenden:

- *Drücke 1mal den Knopf Mode um von der Uhrzeit zur Stoppuhr zu schalten. (B6.2, Z3-4)*
- *Um mit der Stoppuhr zu Stoppen drückt man einmal auf den Untern Knopf Mode. Jetzt erscheinen lauter Nullen und oben stehen die Wochentage. (B6.4, Z3-4)*
- *Um die Stoppuhr einzustellen drückt man ein Mal auf den kleinen runden Knopf mit der Aufschrift Mode. (B6.6, Z3-4)*
- *1.Die Uhr wird erst auf „O:00oo gestellt. Wie das geht? Man drückt auf den Mode Knopf --> [Pfeil führt zur Abbildung] (B6.7, Z3-5)*
- *1.) Wenn sie die Uhr zum Stoppen einstellen wollen, drücken sie den Modeknopf bies O:OOoo erscheint. (B6.8, Z3-5)*
- *Man stellt von der Uhrzeit zur ~~Sp~~ Stoppuhr ~~um~~ um indem man einmal auf die Taste Mode drückt. Die Uhr geht in Startposition und schaltet automatisch auf Null (B6.11, Z5-7)*
- *Die Uhrzeit wird immer angezeigt. Wenn man nun 1xmal auf den Mode-Knopf (s. Abb. 1) drückt, wird die Stoppuhr angezeigt. (B6.13, Z7-9)*

Der Fortschritt besteht darin, daß nun alle erforderlichen Aktionen behandelt werden, so daß hier eine inhaltliche Ausweitung vorliegt, die gleichzeitig zu einer größeren Vollständigkeit führt. Hierin zeigt sich eine gegenüber dem Anfang leicht veränderte Perspektive auf den Sachverhalt: Es ist eine Bedienungshandlung zur Realisierung einer bestimmten Uhrfunktion, die wahrgenommen wird, nicht mehr eine zufällig gegebene Bedienungsmöglichkeit oder der erforderliche Uhrmodus. Das bedeutet eine gewisse Loslösung von der unmittelbaren und konkreten Bedienungstätigkeit.

Allerdings ist auch bei den B-6 Texten festzustellen, daß in der Regel der Uhrzeitmodus als gegeben unterstellt wird. Anleitungen, um aus einem anderen Modus in den Stoppmodus zu gelangen, finden sich nicht. Die Anleitung bleibt auf den sog. Idealfall begrenzt, der durch zwei Merkmale bestimmt ist: Die Uhr befindet sich im Uhrzeitmodus und zeigt nach dem Moduswechsel auf dem Stoppuhrdisplay 0:00.oo, was jedoch nur dann der Fall ist, wenn nach dem letzten Stoppdurchgang die gemessene Zeit zurückgesetzt wurde. Die Beschränkung auf den Idealfall zeigt sich besonders deutlich in den letzten beiden o.a. Beispielen. In (B6.13) wird fälschlicherweise behauptet, es werde immer die Uhrzeit angezeigt; und in (B6.11) findet sich die falsche Feststellung, die Uhr schalte automatisch auf Null. In beiden Fällen wird nur die sog. ideale Möglichkeit behandelt. Mit Blick auf das Wissen zeigt sich hierin eine gewisse Beschränkung auf die einfachen Konstellationen.

Resümee

Die Analysen zum Textbeginn zeigen, daß die Anleitungen - in der Regel nach einer Überschrift - unmittelbar mit dem Anleitungskern beginnen. Sie setzen direkt mit einer ersten Anleitung ein; irgendwelche formalen Elemente der Einleitung oder Eröffnung fehlen. Unterschiede zeigen sich in den behandelten Inhalten. In der frühen Phase des ersten Niveaus beginnen Anleitungen unmittelbar in der je thematischen Uhrfunktion, ohne erforderliche Vorgängerschritte (Moduswechsel) zu behandeln. Erst gegen Ende des ersten Niveaus gelingt eine gewisse Loslösung von den konkreten Bedienungsschritten, so daß die Uhrfunktion in den Blick geraten kann. Sie wird jedoch auch hier nach wie vor aus der Perspektive der eigenen Bedienungstätigkeit wahrgenommen. Behandelt wird die einfachste Konstellation in der Wirklichkeit, nämlich der Idealfall, der wenig Handlungsalternativen enthält. Es sind weniger die möglichen Bedienungs*absichten*, die den Ausgangspunkt der Anleitung bilden, als vielmehr die sich aus der Uhr ergebenden Bedienungs*möglichkeiten*. Das wird noch deutlicher bei der nachfolgenden Analyse der sprachlich-mentalen Prozesse.

b) Sprachlich-mentale Prozeduren

Am deutlichsten zeigt sich die Charakteristik der Texte des ersten Entwicklungsniveaus vielleicht in der Art und Weise, Anleitungen zu geben. Die Anleitungen werden ganz wesentlich von der Bedienungslogik bestimmt, was sich niederschlägt in der inhaltlichen Auswahl der behandelten Bedienungselemente, in der sprachlichen Darstellung und ihrer Verknüpfung zu einem Text.

Unter der technisch gefaßten Bedienungslogik ist folgendes zu verstehen: Die Uhr erfordert und ermöglicht, wie jedes andere Werkzeug auch, aufgrund der materiellen Struktur gewisse Handlungsformen, die unabhängig von den Zielen des jeweiligen Benutzers existieren. Aus den materialisierten Zwecken heraus ergeben sich bestimmte Bedienungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten. Das bedeutet, daß jeder beliebige Uhrzustand einerseits bestimmte Möglichkeiten für sinnvolle Bedienungsaktionen bereithält. So besteht beispielsweise im Normalzeitmodus die Möglichkeit, durch einfachen Knopfdruck das Datum und die Weckzeit anzeigen zu lassen. Andererseits besteht aber auch die Notwendigkeit, bei der Realisierung bestimmter Meßfunktionen die hierfür erforderlichen Bedienungsakte durchzuführen. So ist es beispielsweise im Normalzeitmodus notwendig, den MODE-Knopf dreimal hintereinander zu drücken, um die Uhrzeit zu verstellen. Für die Bedienung folgt daraus, daß der vorliegende Uhrmodus und das gesetzte Ziel gemeinsam eine technisch definierte Bedienungsfolge verlangen. Der Bedienungsprozeß vom Ausgangszustand der Uhr zum gewünschten Zielzustand kann als eine technisch bestimmte Folge von Bedienungsakten und Zustandsänderungen beschrieben werden. Das ist exemplarisch für das Stoppen einer Zeit in Kapitel 5.2 dargelegt worden. Dieser Sachverhalt der technisch bestimmten Zustandsänderungen soll im weiteren mit dem Begriff der „Bedienungslogik“ bezeichnet werden.

Die frühen Texte des ersten Entwicklungsniveaus zeichnen sich nun dadurch aus, daß sie der Bedienungslogik so weit wie möglich folgen. Für einen gegebenen Uhrzustand stellen sie die erforderlichen Zustandsänderungen dar. Sie geben an, welche Bedienungsaktionen technisch erforderlich sind und zu welchen resultierenden Zustandsänderungen das jeweils führt. Ein bestimmter Uhrzustand und ein gesetztes Ziel organisieren über die Bedienungslogik eine mehr oder minder lange Anweisungsfolge. Innerhalb des ersten Niveaus ist eine Entwicklung zu erkennen, die ausgeht von einer Konzentration auf die wahrnehmbaren Bedienungselemente (in Form einer Folge von Zustandsänderungen) und hinführt zu einer Berücksichtigung auch der nicht-sichtbaren Elemente in Form von Hand-

lungsabsichten. Stehen also anfangs die beobachtbaren Aktionen und Zustände im Vordergrund, so rücken zunehmend Bedienungsziele in den Fokus.

Die Spezifik der frühen Anleitungskerne soll im folgenden an dem Beispiel B4.9 gezeigt werden, das fast ausschließlich Angaben über den Zustand der Uhr und die erforderlichen Bedienungstätigkeiten enthält. Das Beispiel beginnt wie folgt:

s1 *Quarz-Spoppuhr*

s2 *Wenn die Uhr auf 0:00 oo ist und Sie dann auf den kleinen runden Knopf drükken, wo „MODE“ steht, kommt die Uhrzeit.*

s3 *Bei der Uhrzeit ~~kann man~~ können sie auf den Knopf drücken, wo „START - STOP“ steht ~~ka~~ kommt das Datum. (B4.9, Z1-9)*

Die Anleitung beginnt nach der Überschrift mit einer Äußerung (s2), die analytisch schwer zu erfassen ist. Es handelt sich auf den ersten Blick um eine nach Ullmer-Ehrich (1979) und Rehbein (1984) für Beschreibungen typische „wenn-dann“ Konstruktion. In Beschreibungen, die nicht - wie in unserem Beispiel - am Modell ausgeführt werden, enthalten solche Konstruktionen Anweisung für den Hörer, sich in einen mentalen Vorstellungsraum zu versetzen. Der Hörer soll sich beispielsweise einen Wohnungseingang oder eine Bahnhofshalle vorstellen. Von hier aus findet dann ein Gang durch den *vorgestellten* Raum statt. Die „wenn-dann“ Konstruktionen dienen der Fokusbewegung des Hörers. Das ist im Zusammenhang einer Anleitung aber offensichtlich nicht der Fall; der Leser soll sich hier eben nicht *vorstellen*, den runden Knopf zu drücken, sondern er soll es *tun*. Die Äußerung „*Wenn die Uhr auf 0:00 oo ist und Sie dann auf den kleinen runden Knopf drücken*“ enthält also keine Tätigkeitsbeschreibung - so wie es die sprachliche Oberfläche nahelegt -, sondern eine Handlungsanweisung. Das gilt auch für die Äußerungen „*Wenn sie auf LAP-RESET drükken, kommt wieder 0:00oo*“ (B4.9, Z25-27) oder „*Wenn sie wieder drauf drücken, kommt die en eigentliche Zahl*“ (Z36-38). Eine solche Lesart erscheint im Kontext des gesamten Textes zulässig, zumal an anderer Stelle eindeutige Anweisungen („*Aber Sie müssen den Finger darauf lassen*“, Z9-10) gegeben werden, die den Text eindeutig als instruierenden charakterisieren.

Es stellt sich also die Frage, warum die Schreiberin hier die Form der Handlungsbeschreibung wählt, um eine Anleitung zu realisieren? Die Antwort ergibt sich aus der Perspektive auf den Sachverhalt, die während des Schreibens vorherrscht. Die Bedienung der Uhr wird wahrgenommen als eine Folge von Aktionen und sich ändernden Uhrzuständen. Die Realisierung des einmal gesetzten Meßziels „Zeit stoppen“ läßt sich entsprechend dem eigenen Bedienungshandeln *beschreiben* als eine Folge von Aktionen und Zustandsänderungen. Man kann diese Beschreibungen verstehen als eine Dokumentation der eigenen (wahrnehmenden und ausführenden) Tätigkeiten. In diesem Zusammenhang rekonstruieren die „wenn-dann“ Konstruktionen die eigenen Fokusbewegungen von der Wahrnehmung des Uhrzustandes auf die Wahrnehmung der eigenen Bedienungstätigkeit. Die Beschreibungen sind in diesem Verständnis zunächst einmal Dokumente für die sprachlich-mentalen Prozeduren bei der Rekonstruktion der Bedienung durch die Schreiberin.

Pragmatisch nutzt sie die Beschreibungen als Handlungsanweisungen für den Leser. Indem sie für den Leser beschreibt, was bei bestimmten Aktionen passiert, nimmt sie dessen Tätigkeiten vorweg. Mit der antizipierenden Beschreibung der Tätigkeit weist sie ihn zugleich zur Ausführung eben dieser Tätigkeiten an. Die sprachliche Vorwegnahme einer möglichen Tätigkeit fungiert als Anleitung. Man kann also sagen, daß hier eine Handlungsbeschreibung zum Zweck der Anleitung dys-funktionalisiert wird. Konkret liegt in dem zweiten Segment also eine bedingte

und erklärende Anleitung vor. Der Leser soll bei Vorliegen der angegebenen Bedingung (*Uhr zeigt 0:00*) die Tätigkeit (*kleinen runden Knopf drücken*) ausführen, damit das angestrebte Resultat (*Uhrzeitmodus*) herbeigeführt wird.

Die nächste Äußerung in Segment (s3) enthält ebenfalls eine ungewöhnliche Formulierung, die in der Anleitung mehrfach verwendet wird. Ausgangspunkt der Sprechhandlung ist der zuvor herbeigeführte Uhrzustand („*Bei der Uhrzeit* ...“), dem eine Optionsangabe folgt: „... *können sie auf den Knopf drücken* ...“. Sie enthält eine Angabe über eine fakultative Tätigkeit (vgl. §7.3.1). Der Leser wird also nicht angewiesen, die Tätigkeit auch auszuführen; ihm wird lediglich für den vorliegenden Fall eine bestimmte Möglichkeit eröffnet. Die Besonderheit dieser Formulierung wird noch deutlicher am Beispiel der Segmente (s7-8):

s7 Dann können sie wieder auf MODE drücken dann kommt 0:00 oo.

s8 Bei 0:00 oo ~~kan~~ können sie auf START - STOP drücken dann fängt die Uhr an zu zählen. (B4.9, Z15-20)

Inhaltlich handelt es sich in etwa um folgende komplexe Zweck-Mittel Relation: Innerhalb des Uhrzeitmodus kann man durch Druck auf die MODE-Taste in den Stoppmodus wechseln. Komplex ist das Verhältnis insofern, als hier eine Bedingung, eine Tätigkeit und ein Zweck aufeinander zu beziehen sind. Diese dreiwertige Relation wird in der Äußerung auf die Handlungssukzession abgebildet. Dabei wird nicht die handlungslogische Struktur, sondern die chronologische Folge der Bedienungstätigkeiten verbalisiert: Aus der technischen Bedingung wird der chronologisch vorgängige Uhrzustand; aus der erforderlichen Tätigkeit wird die nachfolgende Aktion; und aus dem Zweck wird schließlich eine temporale nachgeordnete Zustandsänderung.

An die Stelle der Bedienungslogik tritt die Bedienungssukzession, so daß der vermittelnde Zweck fehlt. Allerdings bleibt der bedienungslogische Zusammenhang nicht völlig unerwähnt. Er wird hier nicht syntaktisch-prozedural ausgedrückt, beispielsweise durch einen Infinitiv: ‚*Um in den Stopmodus zu wechseln, drückt man* ...‘ oder durch einen Instrumentalsatz ‚*Man wechselt in den Stopmodus, indem man* ...‘, sondern semantisch. Er ist enthalten in dem ungewöhnlichen Gebrauch des Modalverbs „können“. Ungewöhnlich ist der Gebrauch deshalb, weil „können“ üblicherweise die Möglichkeit zu komplexeren Tätigkeiten als elementaren Bedienungsakten eröffnet. In Segment (s8) wäre etwa zu erwarten: ‚*Bei 0:00 oo können sie die Uhr starten, indem sie auf START - STOP drücken*.‘ In diesem Fall würde das Zweck-Mittel Verhältnis durch einen Instrumentalsatz ausgedrückt. Das bleibt aber in dem vorliegenden Fall implizit. Denn die Knöpfe können jederzeit gedrückt werden, auch wenn das Ziel verfehlt wird. Gemeint ist daher auch etwas anderes; ‚*Einen Knopf drücken können*‘ bedeutet hier etwa, daß sich die Uhr in einem Zustand befindet, der eine zweckmäßige Betätigung des MODE-Knopfes ermöglicht. Seine Betätigung führt in dieser Konstellation also zu einem sinnvollen Resultat, das im Umkehrschluß den Zweck der Tätigkeit liefert. Damit findet die Bedienungsabsicht über das Modalverb „können“ einen gewissen Eingang in die Äußerung.

Auch hier stellt sich die Frage nach dem Grund für die ungewöhnliche Verwendung einer Optionsangabe. Die Antwort liegt wieder in der Perspektive auf den Sachverhalt. Wenn es richtig ist, daß die Schreiberin die Bedienung als eine Folge von absichtlichen Zustandsänderungen wahrnimmt, dann bedeutet das folgendes: Sie muß vor jeder Aktion prüfen, ob sich die Uhr in dem richtigen Zustand befindet, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Wenn sie nun die Uhrbedienung anhand der Beobachtung der eigenen Tätigkeiten rekonstruiert, dann gerät der Uhrzustand in seiner Eignung für die nächste beabsichtigte Aktion in den Fokus. Die Beschreibung des Uhrzustandes ist auch eine Antwort auf die Frage, ob er die nächste Ak-

tion gestattet. Die ungewöhnliche Verwendung des Modalverbs „können“ ließe sich dann als implizite Begründung erklären.

Pragmatisch ergibt sich damit die Situation, daß hier eine bedingte Optionsangabe nicht ihrem Zweck entsprechend eingesetzt wird, eine Handlungsmöglichkeit aufzuzeigen. Es geht vielmehr auch hier um eine Anleitung. Über die Feststellung, daß ein bestimmter technischer Zustand gegeben und damit die Bedingung für die nächste Bedienungsaktion erfüllt ist, wird also keine - wie es die sprachliche Form erwarten ließe - Wahlmöglichkeit des Lesers aufgezeigt, sondern eine Anleitung gegeben. Die Feststellung des Vorliegens der Voraussetzungen ist gleichbedeutend mit der Anweisung, sie auszuführen. Das entscheidende Indiz für diese Lesart ist das Segment (s8), das den in (s7) erreichten Uhrzustand zum Ausgangspunkt für die nächste Anleitung macht. Die Schreiberin geht also davon aus, daß die Optionsangabe ausgeführt wird. Dieser dysfunktionale Gebrauch bedingter Optionsangaben findet sich im Beispiel B4.9 noch in den Segmenten (s9), (s12) und (s14) sowie in Beispiel B4.10, s7 („*Wenn die Zeit grade läuft kann man auch auf den linken Knopf drücken dann stopt die Zeit aber innen läuft sie weiter*“).

Das gemeinsame Kennzeichen der analysierten Äußerungen besteht darin, daß sie der Bedienungssukzession folgen. Die Fokusbewegungen der „wenn-dann“ Konstruktionen in den Beschreibungen und die Feststellungen der Handlungsmöglichkeit in den Optionsangaben rekonstruieren die Zusammenhänge zwischen Aktionen und Zuständen, die während der eigenen Bedienung dominant sind. Die Aufmerksamkeit wechselt von der Wahrnehmung und Prüfung des Uhrzustandes zu den eigenen Aktionen und zurück. Diese dominante Aufmerksamkeitsbewegung bestimmt die Rekonstruktion der Bedienungstätigkeit. Damit werden diejenigen technischen Zustände zum Ausgangspunkt der Anleitungen, die *während* der Bedienung die Tätigkeitsfolge leiten. Nachdem das handlungsleitende Ziel einmal gesetzt ist, können sich die weiteren Tätigkeiten an der technisch bedingten Sukzession orientieren.

Das hat zur Folge, daß die erforderlichen Aktionen eher beschrieben werden, als daß zu ihnen aufgefordert wird. Eine solche Darstellungsweise hat einerseits zur Folge, daß die Illokution nur minimal ausgedrückt wird. Sie kann teilweise nur aus dem Kontext geschlossen werden. Andererseits führt eine solche Darstellungsweise dazu, daß die Bedienungssukzession in den Fokus rückt. Die technische Bedienungslogik wird abgebildet auf die Bedienungsfolge. Es heißt also beispielsweise nicht: ‚*Um das Datum aufzurufen, Taste A im Uhrzeitmodus drücken*‘, sondern ‚*Wenn die Stoppuhr auf der Uhrzeit steht, und mann auf den oberen rechten Knopf drückt, dann sieht mann das Datum und den Tag*.‘ (B4.6, s2). Anleitungen, die der Bedienungssukzession folgen, beginnen mit den Voraussetzungen, gefolgt von den Aktionen, und enden mit den Resultaten. Pragmatisch handelt es sich hierbei um eine Kombination aus bedingten und erklärenden Anleitungen.

Diese im Detail rekonstruierte Parallelität von praktischer Bedienungslogik und einzelner Anleitung zeigt sich auch in der Sequenzierung der gesamten Anleitung. Der beschreibenden Darstellung einzelner Bedienungsschritte entspricht ihre chronologisch-temporale, weitgehend unstrukturierte Aneinanderreihung im Text. Das vorliegende Beispiel B4.9 besteht fast ausschließlich aus solchen dysfunktionalen Optionsangaben und Beschreibungen. In beinahe regelmäßigem Wechsel werden Uhrzustände und Tätigkeitsangaben dargestellt. Um das zu verdeutlichen, wird der gesamte Text im folgenden spaltenweise dargestellt. In der linken Spalte stehen alle Äußerungen, die sich auf den Uhrzustand (Voraussetzungen bzw. Resultate) beziehen. In der rechten Spalte befinden sich alle tätig-

keitsbezogenen Äußerungen. In der Mitte finden sich die wenigen sonstigen Äußerungen:

Beispiel (B4.9)

	Uhrzustand	Sonstige	Tätigkeit
1		Quarz-Spoppuhr	
2	Wenn die Uhr auf 0:00 oo ist		*und Sie dann auf den kleinen runden Knopf drücken, wo „MODE“ drunter steht,*
	kommt die Uhrzeit.		
3	Bei der Uhrzeit		*~~kann man~~ können sie auf den Knopf drücken, wo „START - STOP“ steht*
	~~ka~~ kommt das Datum.		
4			*~~Wenn~~ Aber sie müssen den Finger darauf lassen,*
	sonst springt das Datum wieder um.		
6			*Wenn sie dann den Finger loslassen,*
	kommt dann die Uhrzeit wieder.		
7	Dann		*können sie wieder auf MODE drücken*
	dann kommt 0:00 oo.		
8	Bei 0:00 oo		*~~kan~~ können sie auf START - STOP drücken*
	dann fängt die Uhr an zu zählen.		
9	Während dem zählen		*können sie wieder auf START - STOP drükken,*
	hört sie auf zu zählen.		
10	Aber die Zahl bleibt ~~sten~~ stehen.		
11			*Wenn sie auf LAP - RESET drücken,*
	kommt wieder 0:00 oo.		
12	Wärend 0:00 oo ist		*können sie wieder auf START - STOP drükken*
	fängt es ja wieder an zu zählen.		
13		Das wissen sie ja mitlerweile.	
14	Wenn es jetzt zählt,		*können sie auf LAP-RESET drücken,*
	hört es auf zu zählen.		
15	Aber innerlich zählt es weiter.		
16			*Wenn sie wieder drauf drücken,*
	kommt die ~~en~~ eigentliche Zahl.		
17	Jetzt		*drücken sie wieder auf MODE*
	dann kommt die ~~Uhrzeit~~ Uhrzeit.		

Die gesamte Anleitung stellt eine systematische Verkettung von Äußerungen zur Veränderung des jeweiligen Uhrzustandes dar. Der Verkettung liegt das Prinzip zugrunde, einen jeweils erreichten Uhrzustand zum Ausgangspunkt für die nächste Anleitung zu nehmen, die ihrerseits wieder einen neuen Uhrzustand herbeiführt. Hiervon finden sich lediglich zwei Ausnahmen in den Segmenten (s4) und (s13), die gesondert betrachtet werden. In Segment (s6) wird die in (s2) und (s3) begonnene Kette fortgesetzt: „*Wenn sie **dann** den Finger loslassen*“; mit dem Adverb „dann“ wird die neue Tätigkeit an den letzten Uhrzustand gebunden, der nun

seinerseits verändert wird: „*kommt dann die Uhrzeit wieder*“. Kohäsion wird in diesen Fällen mittels des Adverbs „dann“ hergestellt. Das gleiche kohäsionsstiftende Prinzip mittels Adverb findet sich in den Segmenten (s7) („*dann*“), (s12) („*wieder*“) und (s17) („*jetzt*“) (in der Spaltendarstellung durch Unterstreichung hervorgehoben). In den übrigen Segmenten (s3), (s8), (s9), (s12) und (s14) erfolgt die Verknüpfung durch explizite Wiederaufnahme der verwendeten Begriffe (in der Spaltendarstellung fett hervorgehoben). Lediglich in (s11) findet sich kein kohäsionsstiftendes Element.

Eine Folge dieses Darstellungsprinzips ist die Mehrfachnennung bestimmter Aktionen, nämlich der Betätigung der Start-Stop-Taste zum Starten des Meßvorgangs und des Betätigens der MODE-Taste für den Moduswechsel. Bei der zweiten Erwähnung des Startens des Meßvorgangs in (s12) thematisiert die Schreiberin explizit diese Repetitivität: „*Das wissen sie ja mitlerweile*“ (s13). Die gleiche Darstellungsweise findet sich in

Beispiel (B4.6)

	Uhrzustand	**Sonstiges**	**Tätigkeit**
1		Quarz-Stoppuhr	
2	Wenn die Stoppuhr auf der Uhrzeit steht		und mann auf den oberen rechten Knopf drückt,
	dann sieht mann das Datum und den Tag.		
3	Wenn die Uhr auf O:OOoo steht,		mussen sie auf START-STOP drücken
	nun zählt die Stoppuhr.		
4			Wenn sie noch einmal darauf drücken
	hört sie auf zu zählen.		
5			Dann auf den LAP-RESET Knopf drücken
	und schon steht die Stoppuhr wieder auf O:OO		
7	Wenn die Stoppuhr auf der Uhrzeit steht		zweimal auf MODE drücken.
8			Dann so lange auf STOP-START drücken
	bis sie die gewünschte zahl haben.		
9		Das ist der Weker.	

Dieses Beispiel folgt in den Segmenten (s3) - (s5) dem gleichen Prinzip, wenn auch weniger ausführlich und mit weniger kohäsionsstiftenden Mitteln.

Mit Hilfe dieses Verfahrens wird die Kette der erforderlichen Bedienungsakte und der resultierenden Uhrzustände vollständig im Text dargestellt. Die Verbalisierung der Bedienung folgt damit der Sukzession der Bedienungstätigkeiten. Nicht explizit gemacht werden auf diese Weise Funktionen der Uhr bzw. mögliche Meßziele des Lesers, also beispielsweise „Zeitstoppen“ „Zwischenzeit“, „Datumsanzeige“ oder „Moduswechsel“. Sie müssen aus den Resultaten geschlossen werden. Man kann auch sagen, es findet keine Umstrukturierung der praktischen Bedienungssukzession in eine eigene Darstellungsstruktur statt, beispielsweise entsprechend den Bedienungsprinzipien, den Uhrfunktionen oder den Handlungsmotiven.

Dieses Verfahren findet sich auch noch in den Texten des sechsten Schuljahres:

Beispiel (B6.17)

	Uhrzustand	Sonstiges	Tätigkeit
1		GEBRAUCHS-ANWEISUNG	
2		Einstellung von der Uhrzeit zur Stoppuhr	
3			Als erstes drückt man einmal auf die Taste MODE.
4	Dann (3) sehen (2) sie (1) ~~xxxxx~~ fünf (4) 0 (5) [Die Zahlen in Klammern geben die revidierte Wortfolge an.].		
5			Dann drückt man einmal auf die Taste START/STOP.
	Die Zeit läuft.		
6			Wenn man dann noch einmal die Taste START/STOP betätigt,
	stoppt die Zeit		
7			~~Drücken sie~~ Drückt man dannach auf die Taste LAP/RESET ~~und sie sehen wieder~~
	dann ~~sh~~ sieht man wieder fünf 0.		
9			Drückt man die Taste MODE
	sieht man wieder die Uhrzeit.		
10		Die Zwischenzeit	
11-12			Drücken sie MODE. Lassen sie die Zeit laufen.
13			Wenn ~~du~~ man dann einmal auf ~~LAR~~ LAP/RESET drückt
	hat man die Zwischenzeit.		
14	Im inneren läuft die Uhr weiter.		
15			Drückt man dann noch mal auf ~~LAR~~ LAP/RESET
	und man sieht die Laufzeit wieder.		
16			Dann drückt man wieder auf SRART/STOP
	und die Zeit stoppt.		
17			Wenn sie Mode
	sehen sie wieder die Uhrzeit.		

Auch dieses Beispiel aus der sechsten Klasse zeichnet sich durch einen regelmäßigen Wechsel zwischen Angaben über elementare Bedienungsakte und Uhrzustände aus. Im Unterschied zum Beispiel B4.9 beginnen hier die Anleitungen ausschließlich mit den Tätigkeiten, während dort sechs von elf Anleitungen mit dem Uhrzustand starten. Dies mag ein Hinweis darauf sein, daß in (B6.17) stärker die Tätigkeiten in der Aufmerksamkeit stehen. Auffallend ist jedoch die inhaltliche Ähnlichkeit der Anleitungen mit dem Beispiel B4.9. Ein Vergleich der thematisierten Uhrzustände und Bedienungstätigkeiten zeigt eine weitgehende Übereinstimmung. Lediglich an drei Stellen gibt es Unterschiede; im ersten Fall instruiert die Schreiberin von (B6.17) einen fakultativen Moduswechsel; im zweiten Fall erwähnt sie ein Resultat nicht, und im letzten Fall läßt die Schreiberin von (B4.9) das Stoppen der Uhr vor dem Moduswechsel aus:

	Tätigkeit / Zustand	B4.9	B6.17
1	MODE Drücken	s7	s3
2	Display 0:00oo	s7	s4
3	START-STOP drücken	s8	s5
4	Uhr läuft	s8	s5
5	START-STOP drücken	s9	s6
6	Uhr stoppt	s9	s6
7	LAP-RESET drücken	s11	s7
8	Display 0:00oo	s11	s7
10	*MODE drücken*		*s9*
11	*Uhrzeit*		*s9*
12	*MODE drücken*		*s11*
13	START-STOP drücken	s12	s12
14	*Uhr läuft*	*s12*	
15	LAP-RESET drücken	s14	s13
16	Uhr stoppt/Zwischenzeit	s14/15	s13/14
17	LAP-RESET drücken	s16	s15
18	Bruttozeit	s16	s15
19	*START-STOP drücken*		*s16*
20	*Uhr stoppt*		*s16*
21	MODE drücken	s17	s17
228	UHRZEIT	S17	S17

(Abb. 30: Vergleich des propositionalen Gehalts in B4.9 und B6.17)

Damit wird deutlich, daß beide Texte fast vollständig alle erforderlichen Tätigkeiten und alle resultierenden Zustandsänderungen der Uhr thematisieren. Das ist ein deutliches Indiz für die (schreib-)handlungsleitende Funktion der praktischen Uhrbedienung; die SchreiberInnen rekonstruieren die Bedienungstätigkeit im Schreibprozeß anhand der praktischen Bedienung. Inhaltliche Auswahl und Linearisierung folgen der Bedienungssukzession, so daß letztere damit wesentliche Planungsfunktionen übernimmt. Die instruierende Zielsetzung, konkretisiert als Absicht, den Leser zur Durchführung der einzelnen Bedienungsschritte zu veranlassen, ermöglicht zusammen mit der Beobachtung der praktischen Bedienung eine sukzessive Textproduktion, auch ohne ausgearbeiteten Textplan. Die Planung erfolgt dann schrittweise und ist begrenzt auf die nächste Äußerung. Für ein solches Schreibverfahren spricht die Äußerung „*Das wissen sie ja mitlerweile*“ (B4.9, s13). Vor dieser Äußerung wurde zum zweiten Mal das Resultat einer bestimmten Bedienungsaktion genannt, was eine unvermeidbare Konsequenz dieses Darstellungsverfahrens ist. Die Thematisierung der Repititivität der Darstellung ist ein Hinweis darauf, daß die Schreiberin während des Niederschreibens von der Wiederholung in gewisser Weise selbst überrascht wird, aber keine Alternative sieht.

Dieses an der Bedienungssukzession orientierte Anleitungsprinzip dokumentiert sich auch in der Auswahl der sprachlichen Mittel. Einerseits fehlen in den B-4 Texten in der Regel strukturierende Merkmale; gliedernde Zwischenüberschriften finden sich beispielsweise nur in 8 von 22 Texten. Auch die analysierten Beispiele

(B4.6) und (B4.9) haben keine Zwischenüberschriften. Des weiteren finden sich relativ viele erklärende Anleitungen, verbunden mit einer geringen Anzahl an begründeten Anleitungen und echten Optionsangaben.

Gegen Ende des ersten Niveaus zeigt sich bei den sprachlich-mentalen Prozeduren ein Zuwachs an begründeten Anleitungen und Zwischenüberschriften. Sie lassen darauf schließen, daß die starke Konzentration auf die Bedienungssukzession aufgegeben wird zugunsten einer Orientierung an der Bedienungslogik. Es geraten insgesamt mehr Bedienungselemente in den Blick und die Texte werden anleitender. Im einzelnen zeigt sich, daß in den B-6 Texten die dysfunktionalen Optionsangaben (‚*Sie können den Mode Knopf drücken*, ...‘) fehlen. Sie sind auf die B-4 Texte beschränkt. Möglicherweise besteht zwischen ihrem Verschwinden und dem Auftauchen begründeter Anleitungen ein Zusammenhang. Denn die dysfunktionalen Optionsangaben waren oben als implizite Begründungen analysiert worden. Die Begründung ist enthalten in dem Modalverb „können“, das die Zweckhaftigkeit bzw. den Grund der Tätigkeiten ausdrückt. Dagegen finden sich in den B-6 Texten weiterhin dysfunktionale Beschreibungen, die als erklärende Anleitungen fungieren. Die wesentlichen Neuerungen gegenüber dem Anfang des ersten Entwicklungsniveaus enthält der folgende Beispieltext.

Beispiel (B6.1)

1	Gebrauchsanweisung für eine Stoppuhr
2	Stoppen:
3	Wir drücken einmal auf den Modeknopf und dann sehen wir fünf Nullen.
4	Um zu stoppen, drücken wir einmal auf den Start-Stopknopf. Die Zeit beginnt zu laufen.
5	Beim zweiten mal Drücken bleibt die Zeit stehen.
6	Drücken wir einmal auf die Lap-Resettaste, sehen wir wieder fünf Nullen.
7	Um die Zwischenzeit zu Stoppen, drücken wir beim Laufen der Stoppuhr einmal auf die Lap-Resettaste.
8	Beim zweiten mal Drücken wird die gespeicherte Zeit wieder herausgegeben.
9	Um zurück zur Uhrzeit zukommen drücken wir einmal Mode
10	Weckzeit:
11	Um die Weckzeit einzustellen drücken wir zweimal hintereinander die Modeaste.
12	Nun sehen wir die erste Zahl blinken.
13	Dann drücken wir die Start-Stoptaste, damit die Zahl hinter dem Doppelpunkt blinkt.
14	Die Zahl, die gerade blinkt können wir verstellen.
15	Dann klinget der Wecker um diese Zeit, wenn wir einmal auf die Modetaste drükken.
16	Er hört auf zu klingeln bzw. wir eingestellt, wenn wir einmal auf die Lap-Resettaste und die Start-Stoptaste
17	[Abbildung mit Beschriftung]
18	Uhrzeit:
19	Drücken wir dreimal hintereinander Mode, dann sehen wir die ~~erste~~ hintere Zahl blinken,
20	die Zahl die blinkt, können wir ~~ver~~ durch einen Druck auf die Start-Stoptaste verstellen.
21	Drucken wir einmal auf die Lap- Resettaste blinkt die vorletzte Zahl (Minutenanzeige);
22	die Verstellung weiterer Zahlen hat das gleiche Prinzip.

Die Anleitung beginnt nach der Gesamtüberschrift in Segment (s2) mit einer gliedernden Zwischenüberschrift „*Stoppen*". Sie enthält den Zweck der folgenden Anleitungen, d.h., sie nennt die behandelte Uhrfunktion. Es folgt mit „*Wir drücken einmal auf den Modeknopf und dann sehen wir fünf Nullen*" (s3) eine erklärende Anleitung, denn ein Grund für diese Aktion wird nicht gegeben. Es ist die erste Bedienungsaktion, um aus dem Normalzeitmodus in den Stoppmodus zu wechseln. Syntaktisch handelt es sich um zwei mit „und dann" temporal koordinierte Hauptsätze. Der erste Satz enthält eine Assertion, die in Bedienungsanleitungen auch in anweisender Funktion verwendet wird. Allerdings bleibt die Illokution implizit; sie ergibt sich jedoch aus dem Kontext. Der zweite Satz enthält eine Aussage über das Resultat, das als ein zeitliches Folgeereignis dargestellt wird. Ein innerer Zusammenhang wird nicht hergestellt. Insofern liegt hier eine dysfunktionale Beschreibung vor. Mit dem nächsten Segment folgt die erste begründete Anleitung: „*Um zu stoppen, drücken wir einmal auf den Start-Stopknopf. Die Zeit beginnt zu laufen"* (s4). Der erste Satz beginnt mit einem erweiterten Infinitiv, der den Grund für die nachfolgende Aktion enthält. Der zweite Satz enthält das Resultat, so daß hier eine Kombination aus begründeter und erklärender Anleitung vorliegt. In den Segmenten (s5) und (s6) folgen zwei Beschreibungen in der Funktion erklärender Anleitungen. Der adverbial gebrauchte Präpositionalausdruck „*Beim zweiten mal Drücken*" in (s5) ist gegenüber den B-4 Texten neu; er beschreibt die erforderliche Tätigkeit in abstrakterer Weise als ein entsprechender Satz. Eine ähnliche Konstruktion zeigt sich mit „*beim Laufen der Stoppuhr*" auch in Segment (s7); hier ersetzt die Präpositionalkonstruktion ebenfalls einen Satz und verkürzt damit die Darstellung. Für den weiteren Text werden im wesentlichen die bisher analysierten sprachlichen Mittel verwendet.

Allerdings zeigt sich gerade bei den für Anleitungen so wichtigen begründeten Anleitungen eine Besonderheit. Die erforderliche Tätigkeit zur Erreichung des angegebenen Ziels wird in den meisten Fällen lediglich beschreibend, aber nicht explizit instruierend angegeben. Das zeigt die folgende Liste:

- *Um zu stoppen, drücken wir einmal auf den Start-Stopknopf. Die Zeit beginnt zu laufen. (6.1, Z5-7)*
- *Um mit der Stoppuhr zu Stoppen drückt man einmal auf den Untern Knopf Mode. (6.4, Z3-4)*
- *Um die Stoppuhr einzustellen drückt man ein Mal auf den kleinen runden Knopf mit der Aufschrift Mode. (6.6, Z3-4)*
- *Um die die Uhr ganz zu stoppen drückt man auf den Start-Knopf. (6.6, Z14-15)*
- *Um die nun gestoppte Zeit zu wissen drückt man nochmal auf den Knopf mit der Aufschrift LAP (6.6, Z15-17)*
- *Um die Zeit zu stoppen, muß man nochmals auf den Start-Stop-Knopf drücken. (6.13, Z11-12)*
- *Um die Zwischenzeit zu stoppen, drückt man zuerst wieder den Start-Stop-Knopf. (6.13, Z13-15)*
- *Um die Uhr wieder auf Null zustellen drückst du den linken Knopf (Lap/Reset). Nun steht die Uhr wieder auf Null. (6.22, Z8-10)*
- *Um auf die normale Zeit zurück zu kommen drückst du 2x Mode. (6.22, Z33-35)*

Lediglich in zwei Fällen ist die Tätigkeit eingebunden in eine eindeutig anweisende Sprechhandlung, so wie das in den übrigen Teilkorpora ab Klasse 7 überwiegend der Fall ist. Diese beschreibende Form der begründeten Anleitungen ist ein Hinweis darauf, daß auch hier eher die Wiedergabe der Bedienungssukzession im Aufmerksamkeitsfokus steht, als die Absicht zu instruieren.

In diesem (B6.1) und anderen B-6 Texten zeigt sich noch ein weiteres sprachliches Mittel, mit dem der Grund für eine Anweisung thematisiert werden kann: die Erststellung des Tätigkeitsresultats in Konditionalsätzen.

- *Er hört auf zu klingeln bzw. wir eingestellt, wenn wir einmal auf die Lap-Resettaste und die Start-Stoptaste (B6.1, Z28-30)*
- *Die Uhr start et wenn der Start und Stopp Knopf gedrückt wird (B6.2, Z4-5)*
- *Sie stoppt wenn noch einmal dieser Knopf gedrückt wird. (B6.2, Z6-7)*
- *Die Zwischenzeit erhält man wenn man den Lap Reset Knopf 2 mal gedrückt wird. (B6.2, Z8-10)*

Hierbei handelt es sich um erklärende Anleitungen. Durch die Erststellung des angestrebten Resultats kann dieses jedoch als Begründung für die nachfolgende Tätigkeit gelten. Mit Blick auf den Schreibprozeß bedeutet dies, daß zwar die Orientierung an der Bedienung erhalten bleibt, diese jedoch nicht mehr auf die sichtbare Bedienungssukzession beschränkt ist. Mit den begründeten Anleitungen, den zweckbezogenen Zwischenüberschriften und den erklärenden Anleitungen mit Erststellung des Resultats finden sich nun drei sprachliche Mittel, die begründende Funktionen übernehmen. Daran wird erkennbar, daß im Schreibprozeß die eingeschränkte Konzentration auf Bedienungsakte und Uhrzustände erweitert wird um mentale Prozesse. Denn die Begründungen enthalten die mit der Bedienung verbundenen Ziele, die die in der Uhr materialisierten Zwecke realisieren. Der Unterschied zwischen den „frühen“ und „späten“ Anleitungen des ersten Schreibniveaus besteht also darin, daß anfangs die Bedienungslogik nur unvollständig erfaßt wird. Sie wird reduziert auf die Bedienungssukzession unter Absehung der damit verbundenen Ziele bzw. Zwecke, deren partielle Einbeziehung jedoch noch nicht bedeutet, daß die vorherrschende Orientierung an der Bedienungslogik aufgegeben wird. Sie bildet nach wie vor den zentralen Bezugspunkt, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

Beispiel (B6.7)

1	Wie stopt man die Zeit?	12	3.Um sie jetzt anzuhalten drücken
2		13	wir auf (Start) - Stop. -->
3	1.Die Uhr wird erst auf „O:00oo	14	
4	gestellt. Wie das geht? Man drückt	15	4. Nun zum LAP-Reset Knopf.
5	auf den Mode Knopf -->	16	Wenn die Zeit läuft und dann auf
6	[Abb. mit Beschriftung]	17	diesen Knopf gedrückt wird zeigt die
7	2.Um jetzt die Zeit zu	18	Uhr zwar die gestoppte an, läuft aber innerlich weiter. Das
8	messen drückt man auf	19	merkt man daran, wenn man wieder auf Lap-Reset drückt.
9	Start - (Stop). (b.z.w die Zeit	20	Dann ist die Zeit schon viel weiter.
10	zu starten)	21	Wenn man die Uhr wieder auf die normale Uhrzeit haben will drückt
11		22	man wieder auf MODE

Die Äußerung in Zeile (Z15) zeigt die Orientierung an der Oberfläche der Uhr besonders deutlich. Die Darstellung der Zwischenzeit-Funktion wird eingeleitet mit „*Nun zum LAP-Reset Knopf*“. Das zeigt, wie stark die Rekonstruktion der Bedienung über die Uhr selbst erfolgt. Nachdem in den Punkten 2) und 3) Bedienungsziele als Begründungen für die weiteren Aktionen angegeben wurden, bildet nun der für das Messen einer Zwischenzeit zuständige Knopf den Bezugspunkt. Das

spricht dafür, daß bei der Rekonstruktion einer Bedienungsfolge möglichst wenig Handlungselemente einbezogen werden. Auf diese Weise werden Verzweigungen minimiert. Erst nach Abschluß einer solchen minimalen Bedienungsfolge schließt sich die nächste an. Konkret zeigt sich das darin, daß zunächst die Funktion der Zeitmessung mit Hilfe der Start-Stop-Taste abgeschlossen wird, bevor die Zwischenzeit behandelt wird. Sie könnte beispielsweise im Anschluß an das Starten der Stoppfunktion thematisiert werden, wie in den Beispielen B4.9, B6.1, B6.2 oder B6.17.

Die bisherigen Analysen zu den Fortschritten innerhalb des ersten Niveaus lassen ein bestimmtes Entwicklungsprinzip erkennen. Während die zentralen Merkmale wie Beschränkung auf den Anleitungskern und Orientierung an der Bedienungslogik fortbestehen, kommt es zu einem Ausbau der bereits realisierten Textelemente. Der Fortschritt besteht also nicht in der Hinzunahme weiterer Textelemente, sondern in der Verbesserung der bereits realisierten. Die quantitative Ausweitung der B-6 gegenüber den B-4 Texten beruht im wesentlichen auf einer ausführlicheren Darstellungen sowie der Hinzunahme weiterer Uhrfunktionen. Andere Textelemente wie Werbung, direkte Leseranreden oder Inhaltsverzeichnisse fehlen auch in den B-6 Texten noch weitgehend. Statt dessen wird durch die Angabe von Gründen in Form von begründeten Anleitungen und Zwischenüberschriften die instruierende Funktion der Texte verbessert. Die Texte verlieren so ihren tendenziell beschreibenden Charakter.

c) Konzentration auf wahrnehmbare Handlungselemente

Mit der Orientierung an der Bedienungslogik hängt unmittelbar ein weiteres Merkmal der Anleitungskerne zusammen: ihre Konzentration auf wahrnehmbare Handlungselemente. Die Anleitungen stellen bevorzugt diejenigen Bedienungselemente dar, die sinnlich gewiß sind, also die Aktionen und Uhrzustände in der Reihenfolge ihrer Ausführung. Zugrunde liegende kausale oder finale Zusammenhänge, Bedienungsprinzipien oder Anwendungsmöglichkeiten werden selten thematisiert. Das findet seinen Ausdruck in einer Häufung solcher sprachlichen Mittel, die eher der Beschreibung des Sachverhalts als ihrer Erklärung oder Begründung dienen. Exemplarisch soll das für die nennenden und operativen Prozeduren gezeigt werden.

Die nennenden Prozeduren haben die Funktion, Sachverhalte der Wirklichkeit mit Hilfe von Symbolfeldausdrücken sprachlich darzustellen. Bei den verwendeten Symbolfeldausdrücken in den ausgewählten Textbeispielen zeigt sich eine Tendenz, alltägliche, wenig fachspezifische Begriffe zu bevorzugen. Die darzustellenden Sachverhalte wie Bedienungselemente der Uhr, Anzeigen auf dem Display oder Bedienungstätigkeiten werden überwiegend mit Ausdrücken verbalisiert, die dem alltäglichen, mündlichen Register zuzuordnen sind. Hierzu gehören Ausdrücke und Phrasen wie: *Die Uhr ist auf 0.00; die Uhr fängt an/hört auf zu zählen; das Datum kommt; draufdrücken, loslassen/drauflassen*. Deutlich wird die Bevorzugung dieser Ausdrücke, wenn man die Veränderungen innerhalb des ersten Niveaus betrachtet. So gibt es eine Reihe von Ausdrücken, die vereinzelt erstmals in den B-6 Texten auftauchen: *Zwischenzeit* (15x), *Funktion* (1x), *Modus* (5x), *Taste* (15x) statt *Knopf*, *speicher*- (2x), *Null* (7x) anstelle der Ziffernfolge *0:00*. Gerade das letzte Beispiel ist ein Indiz für die Orientierung an der Oberfläche. Die Ziffernschreibung „*0:00oo*" entspricht der Darstellung auf dem Display; sie wird in identischer Form übernommen bzw. zitiert. Demgegenüber ist die Schreibung „*Null*" eine indirekte Wiedergabe, die eine gewisse Distanz zur wahrnehmbaren Oberfläche erkennen läßt.

Ähnliche Phänomene zeigen sich auch bei den operativen Prozeduren. Sie haben die Funktion, Zusammenhänge zwischen den dargestellten Sachverhalten herzustellen. Die Orientierung an der wahrnehmbaren Oberfläche dokumentiert sich in diesem Bereich in der Verwendung solcher Prozeduren, die nicht-anleitende Zusammenhänge herstellen, insbesondere konditionale, koordinative und temporale. Für Anleitungen sind insbesondere finale und kausale Relationen von Bedeutung. Im einzelnen handelt es sich um den Einsatz der konditionalen Prozedur im Zusammenhang der bereits behandelten „wenn-dann“ Konstruktionen (*Wenn sie LAP - RESET drücken kommt wieder 0:00oo*, B4.9, Z25-27). Hier wird die Handlung zur Bedingung oder Voraussetzung für die nachfolgende Zustandsbeschreibung, wobei pragmatisch gesehen die Zustandsänderung den Zweck der Handlung darstellt. Ähnliches gilt für die koordinative Prozedur in den „und-dann“ Konstruktionen: „*Wir drücken einmal auf den Modeknopf und dann sehen wir fünf Nullen*.“ (B6.1, Z3-5). Auch hier wird der relevante finale Zusammenhang temporal behandelt.

In einigen Fällen führt der Einsatz temporal strukturierender Prozeduren zu einem ungewöhnlichen „Stil“. Wenn die Bedienungsresultate eher als zufällige Ereignisse denn als beabsichtigte Handlungsziele dargestellt werden, dann widerspricht das der Bedienungslogik sowie dem instruierenden Textzweck. Die Resultate erscheinen bisweilen als teilweise überraschende Ereignisse und weniger als gezielt herbeigeführte Handlungsfolgen. Die kausalen Beziehungen zwischen den Bedienungstätigkeiten und ihren jeweiligen Resultaten werden in diesen Fällen als temporale Verhältnisse behandelt:

- *(...) mussen sie auf START-STOP drücken **nun** zählt die Stoppuhr. (B4.6, Z7-9)*
- *Als erstes drückt man auf den Start-Knopf. **Nun** läuft die Stoppuhr. (B6.6, Z7-8)*
- *Zuerst mußt du unten auf den Modeknopf 1x drücken. **Nun** erscheinen 5 Nullen .... (B6.22, Z3-4)*
- *Dann auf den LAP-RESET Knopf drücken und **schon** steht die Stoppuhr wieder auf O:OOoo (B4.6, Z12-14)*
- *Oben rechts im Sichtfeld (...) sieht man **jetzt** eine Glocke. (B4.8, Z27-29)*
- *(...) auf START - STOP drücken fängt es **ja wieder** an zu zählen. (B4.9, Z28-30)*

Die hervorgehobenen Ausdrücke fokussieren die ereignishaften, wahrnehmbaren Aspekte der Bedienungstätigkeit. Ohne sachlich falsch zu sein, erwartet man sie jedoch eher in Berichten oder Erzählungen. Die Konjunktion „nun“ und das Adverb „schon“ leiten innerhalb eines Satzgefüges die Resultatsangabe ein und stellen damit den Zusammenhang zur vorangegangenen Aktion her. „Nun“ verbindet nach Paul (1981, 469) zwei Ereignisse als temporale Folge. Ein innerer, sachlicher Zusammenhang wird nicht hergestellt. Ähnliches gilt für das Adverb „schon“, das ebenfalls nach Paul (1981, 569) etwas Unerwartetes, Überraschendes impliziert. Die Resultate erscheinen damit im Text als unerwartete Ereignisse, so daß der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Aktion und Resultat verloren geht.

Daneben tragen auch Symbolfeldausdrücke und syntaktische Strukturen zur temporalen Darstellungsweise bei:

- *(...) **dann sieht** mann das Datum und den Tag. (B4.6, Z5-6)*

Der Symbolfeldausdruck „sehen“ betont den Prozeß der sinnlichen Wahrnehmung, weil auf diese Weise das Handlungsresultat zum - auch grammatischen - Objekt einer Wahrnehmungsleistung wird. Im Gegensatz dazu rückt eine Äußerung wie „*...erscheint eine Stoppuhr auf dem Sichtfeld*“ (B4.8, Z6-8) stärker das Resultat in den Fokus, weil es hier zugleich grammatisches Subjekt ist. Der sachliche Zusammenhang zwischen Bedienungsaktion und Resultat bleibt so implizit.

Für eine solche temporale Darstellungsweise kann es zwei Gründe geben. Erstens kann es sein, daß sich die Schreiber an einer anderen Textart orientieren, etwa an der Erzählung. In diesem Fall wäre der Gebrauch ereignisdarstellender Mittel Ausdruck des Bemühens, Spannung oder Abwechslung (variatio delectat) zu erzeugen. Die Ursache wäre dann mangelndes Textartenwissen. Der andere Grund könnte darin liegen, daß der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang selbst beim Schreiben aus dem Fokus gerät. Wenn der Text parallel zur Bedienung produziert wird, ist es möglich, daß die die Exekutierung der Bedienungsschritte bestimmende Bedienungslogik ihre Rekonstruktion dominiert. Dann wäre die Darstellungsweise Ausdruck einer Überlastung der Informationsverarbeitungskapazität.

d) Die Bearbeitung von Darstellungsbrüchen am Beispiel der Konjunktion „aber“

Als letztes soll ein sprachliches Phänomen behandelt werden, das sich nur in den frühen Texten dieses Entwicklungsniveaus findet: der ungewöhnliche Gebrauch der Konjunktion „aber“. Sie zählt nach Helbig/Buscha (1987) zu den koordinierenden, adversativen Konjunktionen; Weinrich (1993) spricht in seiner Textgrammatik von „Adversativ-Junktoren“ (812 ff.). In dieser Lesart hat *aber* die Funktion, zwei entgegengesetzte, jedoch nicht unverträgliche Teile einer Äußerung miteinander zu verbinden (*‚Fahr bitte zügig, ABER nicht zu schnell‘*). Nach Weinrich (1993) unterstreicht *aber* dabei „die Ungleichheit des Gleichartigen und (bringt) auf diese Weise einen Kontrast (...) zum Ausdruck“ (ebd., 813). Engel (1991) spricht hier im Unterschied zur adversativen von einer konzessiven Relation (ebd., 740). Hierfür findet sich lediglich ein Beispiel:

- *wenn sie dann nochmal auf den kleinen grünen knopf drücken haben sie den Wecker aber sie müssen den Wecker erst noch einstellen. (B4.5, Z7-8)*

In den übrigen Fällen wird *aber* jedoch in anderer Weise verwendet. Nach Helbig/Buscha (1987) gibt es eine zweite, besondere Gebrauchsvariante:

> „Es wird eine Behauptung entgegen andersartigen Erwartungen ausgedrückt, die Opposition wird von außerhalb der Konjunktbedeutungen in diese hineingetragen; es handelt sich um eine restriktive Bedeutung (= wider Erwarten, allein, allerdings)“ (ebd., 453).

Das Moment des Unerwarteten findet sich auch bei Brinkmann (1971[2]):

> „Mit *aber* wird ein neues Moment eingeführt, das nicht erwartet (oder zu erwarten) war. (...) Mit *aber* kann ausdrücklich auf Neues aufmerksam gemacht werden.“ (ebd., 764)

Aber hat dann die Funktion, etwas Unerwartetes, Neues auszudrücken. Das trifft auf eine erste Gruppe von Beispielen zu, die einen unerwarteten Uhrzustand, insbesondere im Zusammenhang mit der Zwischenzeit, behandeln:

- *Während dem zählen können sie wieder auf START - STOP drücken, hört sie auf zu zählen. Aber die Zahl bleibt ~~sten~~, stehen. (B4.9, Z20-25)*
- *Wenn es jetzt zählt, können sie auf LAP-RESET drücken, hört es auf zu zählen. Aber innerlich zählt es weiter. (B4.9, Z32-35)*
- *Wenn die Zeit grade läuft kann man auch auf den linken Knopf drücken dann stopt die Zeit aber innen läuft sie weiter (B4.10, Z7-11)*
- *Dann wenn mann auf dem blauen knopf ~~dann dam~~ drückt wirt zwar gestopt aber ~~in~~ inen wirt noch weiter gelaufen. (B4.22, Z9-12)*

Aber bringt in diesen Fällen eine unerwartete Abweichung vom üblichen Bedienungsprinzip zum Ausdruck, daß nämlich eine Aktion ein beobachtbares Resultat hat. Die Kennzeichnung dieses Zustandes als Erwartungsbruch zeigt wiederum die starke Orientierung an der wahrnehmbaren Oberfläche. Nur wer die Erschei-

nungen an der Oberfläche mit den technischen Vorgängen identifiziert, sieht hier einen Widerspruch.

Eine zweite Gruppe betrifft solche Äußerungen, die einen Gegensatz zu einem vorangegangenen Satz ausdrücken. In diesen Fällen können a) der faktische und der beabsichtigte Zustand der Uhr, b) die Meßabsichten des Lesers und die vorgestellten Meßfunktionen oder c) die instruierte und die faktische Bedienungsaktion ein Gegensatzpaar bilden. Das zeigen die folgenden Beispiele:

a) *Aber wenn jetzt die Stunde blinkt und sie wollen die Minuten zum blinken bringen müssen sie einfach nochmal auf den gelben knopf drücken, und dann blinken die Minuten (B4.5, Z11-15)*

b) *wenn man wieder aufhoren will drückt wieder auf den Rechten Knopf. Aber wenn du zwei auf einmal stoppen mochtest, dann drücke zuerst den Rechten knopf. (B4.15, Z6-10)*

b) *Sie drücken den Geben knopf wen sie das da datum haben wollen. Aber wen sie die ~~sch~~ ~~sto~~ Stoppuhr haben wollen dann drücken sie auf den Grünen knopf. (B4.22, Z2-5)*

c) *Dann drücken sie den rechten Knopf und sie ~~eau~~ leuft. ~~A~~aber wenn sie auf den linken Knopf drücken hält sie an. (B4.20, Z6-10)*

In allen Fällen besteht der Erwartungsbruch bzw. das Neue in einer möglichen Alternative zu dem unmittelbar zuvor Dargestellten. *Aber* führt dann eine andere Leserabsicht, einen anderen Uhrzustand oder eine andere Bedienungsaktion als die zuletzt dargestellte ein. Ungewöhnlich ist die adversative Kennzeichnung dieser Relation deshalb, weil die so eingeführten „Gegensätze" die üblichen und erwartbaren Bedienungsalternativen der Uhr betreffen. Es ist nicht ungewöhnlich, wenn der Benutzer eine andere als die behandelte Meßfunktion realisieren will. Aus diesem Grund kann man die Behandlung von erwartbaren Alternativen als adversative Gegensätze ebenfalls als Ausdruck der starken Orientierung an der oberflächlichen Handlungsfolge sehen.

Der ungewöhnliche Gebrauch von *aber* ist in den genannten Fällen also weder semantisch angezeigt noch ein bewußt eingesetztes Stilmittel. Er ist vielmehr Ausdruck eines Erwartungsbruchs des Schreibers selbst, der Rückschlüsse auf dessen Schreibhaltung zuläßt. Die starke Orientierung an der Bedienungssukzession läßt normale Alternativen als Gegensätze erscheinen.

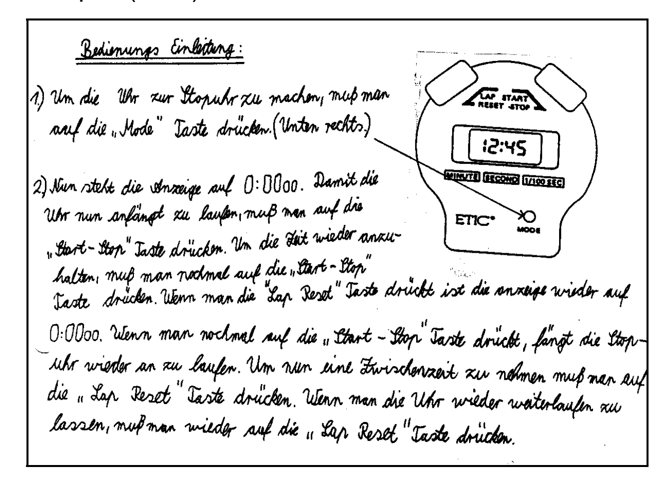
9.2.3 Revisionen

Die B-4 und B-6 Texte bestätigen die Ergebnisse aus anderen Untersuchungen, daß Textplanung und Revision auf diesem Entwicklungsniveau noch sehr selten sind. Es finden sich bei den B-4 Texten keine Notizen oder Textentwürfe, die erkennbar der Textplanung dienen; bei den B-6 Texten liegt lediglich zu einem Text ein Entwurf vor. Ebensowenig finden sich vollständige Neufassungen. Bei den B-4 wie bei den B-6 Texten finden sich jeweils 10 von 22 Texten, die weitgehend oder vollständig frei von Revisionen sind, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Beispiel (B4.5)

Gebrauchsanweisung
Wenn man die Stoppuhr zum Wecker
machen will müßen sie einmal den
kleinen grünen Knopf drücken haben sie
die Uhrzeit, wenn sie dann nochmal auf
den kleinen grünen knopf drücken haben sie
den Wecker aber sie müssen den Wecker
erst noch einstellen. Dazu benötigen sie den
gelben knopf und den grünen knopf. Wenn sie
den gelben knopf drücken blinken entweder
die Minuten oder die Stunden. Aber wenn
jetzt die Stunde blinkt und sie wollen
die Minuten zum blinken bringen müssen
sie einfach nochmal auf den gelben knopf
drücken, und dann blinken die Minuten,
aber sie müssen jetzt ja noch die Uhr
einstellen wann die Uhr sie Wecken soll,
dazu benötigen sie den grünen knopf.
wenn jetzt zumbeispiel die Minuten
blinken müssen sie einfach den grünen
knopf drücken sie müssen den grünen knopf
so lange drücken biss sie die richtige Uhrzeit
haben.

Beispiel (B6.5)



Bedienungs Einleitung:

1) Um die Uhr zur Stopuhr zu machen, muß man auf die „Mode" Taste drücken. (Unten rechts.)

2) Nun steht die Anzeige auf 0:00oo. Damit die Uhr nun anfängt zu laufen, muß man auf die „Start-Stop" Taste drücken. Um die Zeit wieder anzuhalten, muß man nochmal auf die „Start-Stop" Taste drücken. Wenn man die "Lap Reset" Taste drückt ist die anzeige wieder auf 0:00oo. Wenn man nochmal auf die „Start-Stop" Taste drückt, fängt die Stopuhr wieder an zu laufen. Um nun eine Zwischenzeit zu nehmen muß man auf die „Lap Reset" Taste drücken. Wenn man die Uhr wieder weiterlaufen zu lassen, muß man wieder auf die „Lap Reset" Taste drücken.

Fehlende Revisionen bedeuten jedoch nicht, daß die Texte keine Fehler enthalten, wie die beiden Beispiele zeigen. In Beispiel B4.5 enthält der erste Satz einen nicht korrigierten Kohäsionsbruch, denn das Subjekt des Antezedens und der Konsequenz sind nicht kongruent:

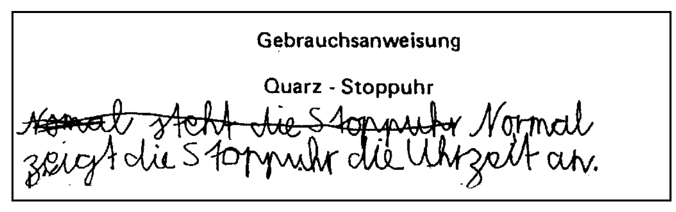
- *Wenn man die Stoppuhr zum Wecker machen will müßen sie einmal den kleinen grünen Knopf drücken haben sie die Uhrzeit (B4.5, Z2-5)*

In Beispiel B6.5 enthält der letzte Satz einen ähnlichen, nicht korrigierten Fehler:

- *Wenn man die Uhr wieder weiterlaufen zu lassen, muß man wieder auf die „Lap Reset“ Taste drücken. (B6.5, Z13-14)*

Erste Unterschiede zeigen sich in der Art der Revisionen. In den revidierten B-4 Texten finden sich lediglich kleinere lokale Revisionen, die fast ausschließlich während des Niederschreibens vorgenommen wurden. Indiz hierfür ist, daß sich bis auf zwei Ausnahmen alle Revisionen innerhalb des laufenden Textes befinden. Nachträgliche Revisionen dagegen befinden sich notwendigerweise außerhalb des laufenden Textes, beispielsweise über der Zeile oder neben dem Text. Zur Illustration zwei Beispiele:

Beispiel (B4.8)



Gebrauchsanweisung

Quarz - Stoppuhr

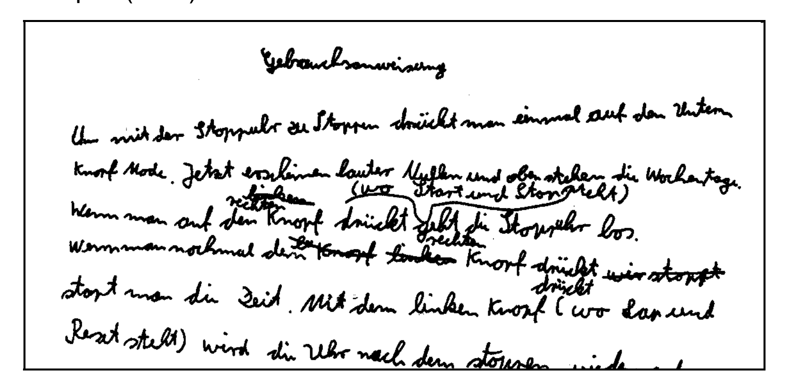
~~Normal steht die Stoppuhr~~ Normal
zeigt die Stoppuhr die Uhrzeit an.

Beispiel (B4.1)

Wenn die Uhr auf 0:00oo steht kann man
~~denn Wecker einstellen~~ die Stopuhr
einstellen das geht so:

Dagegen zeigen sich bei den B-6 Texten Revisionsspuren, die für eine Korrektur am bereits niedergeschriebenen Text sprechen. Es handelt sich hier überwiegend um nachträglich eingefügte Äußerungen, die entweder oberhalb der Zeile oder mit einem entsprechenden Verweis an anderer Stelle des Textes stehen. Hierzu zwei Beispiele:

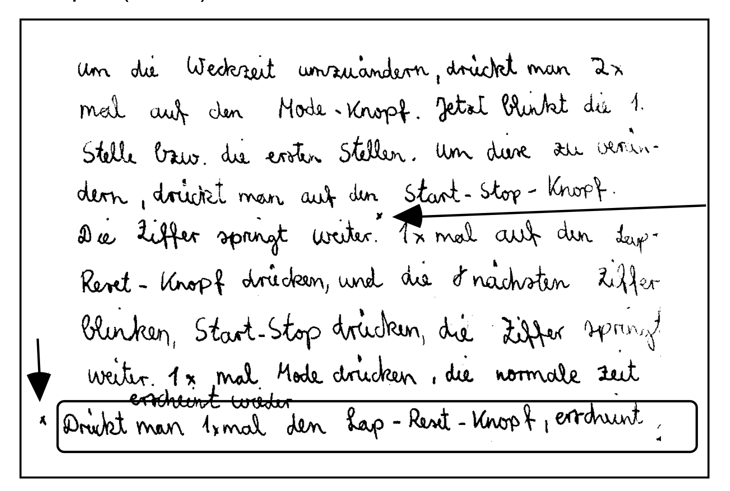
Beispiel (B6.4)



Gebrauchsanweisung

Um mit der Stoppuhr zu Stoppen drückt man einmal auf den Unten Knopf Mode. Jetzt erscheinen lauter Nullen und oben stehen die Wochentage.
Wenn man auf den Knopf (wo Start und Stop steht) drückt geht die Stoppuhr los.
Wenn man nochmal den Knopf drückt stopt man die Zeit. Mit dem linken Knopf (wo Lap und Reset steht) wird die Uhr nach dem stoppen ...

Beispiel (B6.13)



Um die Weckzeit umzuändern, drückt man 2x mal auf den Mode-Knopf. Jetzt blinkt die 1. Stelle bzw. die ersten Stellen. Um diese zu verändern, drückt man auf den Start-Stop-Knopf. Die Ziffer springt weiter.* 1x mal auf den Lap-Reset-Knopf drücken, und die nächsten Ziffer blinken, Start-Stop drücken, die Ziffer springt weiter. 1x mal Mode drücken, die normale Zeit ~~erscheint wieder~~

* Drückt man 1x mal den Lap-Reset-Knopf, erscheint :

Beide Beispiele zeigen das nachträgliche Einfügen von Äußerungen; im letzten Beispiel wird nachträglich sogar eine vollständige Anleitung eingefügt. Diese nachträglichen Revisionen in den B-6 Texten deuten auf ein gewachsenes Text- und Schreibbewußtsein hin. Die eigenen Texte werden nach der Niederschrift noch einmal gelesen und bei Bedarf revidiert. Allerdings erlaubt die Erhebungssituation, die nicht auf Revisionsprozesse hin organisiert war, hier keine weiterreichenden Aussagen.

Neben den beschriebenen Korrekturen findet sich in den B-4 Texten ein interessantes Verfahren, um bereits niedergeschriebene Äußerungen zu revidieren. Hierzu der folgende Textausschnitt:

s3 Bei der Uhrzeit ~~kann man~~ können sie auf den Knopf drücken, wo „START - STOP“ steht ~~ka~~ kommt das Datum.

s4 ~~Wenn~~ Aber sie müssen den Finger darauf lassen, sonst springt das Datum wieder um.

s6 Wenn sie dann den Finger loslassen, kommt dann die Uhrzeit wieder. (B4.9, Z6-15)

Segment (s3) enthält eine bedingte und erklärende Anleitung, die den Leser veranlassen soll, im Uhrzeitmodus den Start-Stop-Knopf zu drücken, um sich so das Datum anzeigen zu lassen. In (s4) folgt dann eine Äußerung, die nach einer Korrektur („~~Wenn~~“) mit einem ungewöhnlich gebrauchten *aber* angeschlossen wird. „*Aber*“ ist, wie oben gezeigt, eine sprachliche Prozedur, mit der im weitesten

Sinne adversative Relationen ausgedrückt werden; es stellt eine spezielle Verbindung zwischen zwei Äußerungsteilen her. Worin besteht nun in diesem Fall der mögliche Gegensatz? Er besteht in dem Unterschied zwischen den Tätigkeiten „einen Knopf drücken“ und „einen Knopf gedrückt halten“. Ersteres meint ein einmaliges, kurzes Drücken, letzteres ein längeres, andauerndes Niederhalten. In diesem Sinne enthalten die Äußerungen in (s3) und (s4) widersprüchliche Anleitungen; denn ein Knopf kann entweder kurzzeitig gedrückt oder andauernd niedergehalten werden. Die Äußerung (s4) ist nun keine mögliche Spezifizierung der ersten Anweisung, wie etwa bei: ‚*Drücken Sie den Knopf A, aber vorsichtig*‘. Hierbei ist die zweite Anweisung mit der ersten verträglich, weil sie eine zwar unerwartete aber kompatible Ausführungsmodalität enthält.

In dem vorliegenden Fall setzt die zweite Anweisung die erste jedoch außer Kraft. Wie läßt sich dann die Verbindung durch *aber* erklären, wenn ein *unvereinbarer* Gegensatz besteht? Es handelt sich hierbei um ein Revisionsverfahren der mündlichen Kommunikation. Eine fehlerhafte Äußerung kann hier nicht rückgängig gemacht, sondern lediglich nachträglich korrigiert werden. Das entscheidende Indiz für diese Lesart sind das durchgestrichene „*~~Wenn~~*“ in (s3) und die Äußerung in (s4), die ebenfalls mit „*Wenn*“ beginnt. Die Anweisung, „*den Finger loszulassen*“ ist handlungslogisch betrachtet eine Folgeanweisung, die die Erstanweisung voraussetzt, „*den Finger draufzulassen*“. Eine solche Erstanweisung fehlt aber in dem Text. Aus diesem Grund ist die Annahme gerechtfertigt, daß die Schreiberin beim Niederschreiben der Folgeanweisung bemerkt, daß die erste Anweisung nicht mit dieser korrespondiert und damit ein Kohärenzbruch vorliegt. Sie unterbricht die geplante Niederschrift in (s3), erkennbar an dem durchgestrichenen „*~~Wenn~~*“, und korrigiert zunächst die erste Anweisung in einer weiteren, indem sie „*drücken*“ durch „*Finger drauf lassen*“ ersetzt. Danach fährt sie mit der geplanten Folgeanweisung fort.

Interessant an diesem Revisionsverfahren ist zweierlei: Erstens bestätigt es die starke Orientierung an den wahrnehmbaren Bedienungstätigkeiten. Denn im Fokus der Anweisungen stehen die motorischen Aspekte der Bedienungstätigkeit („*Finger drauf/los lassen*“), die sich in der Hierarchie von Handlungsbeschreibungen auf der untersten Ebene befinden (s.o. §9.2.2c). Die Schreiberin wählt hier das konkreteste Verfahren zur Handlungsanweisung; eine abstraktere Möglichkeit wäre etwa ‚*den Knopf loslassen*‘. Die Wahl der konkreteren Alternative zeigt, daß beim Schreiben diejenigen Handlungselemente in der Aufmerksamkeit stehen, die aufgrund ihrer Nähe zur eigenen Handlungsausführung kognitiv am leichtesten zugänglich sind. Es sind die eigenen elementaren Bedienungsakte, die den Orientierungspunkt bilden.

Zweitens gibt das Revisionsverfahren Hinweise auf das Schreibkonzept. Wenn durch Lesen oder Memorieren des bereits niedergeschriebenen Textes die Notwendigkeit einer Korrektur erkannt wird, dann erfolgt diese an der Stelle, an der das Korrekturerfordernis bemerkt wird. Die Schreiberin revidiert den Text nicht in Segment (s2), indem sie beispielsweise „*drücken*“ durch „*gedrückt halten*“ ersetzt: ‚*Bei der Uhrzeit können sie den Knopf gedrückt halten, wo „START - STOP“ steht, kommt das Datum*‘. Sie fügt statt dessen in (s3) die revidierte Anweisung ein. Das einleitende *Aber* wird auf diesem Hintergrund verständlich; es drückt den beim Schreiben bemerkten Gegensatz zwischen geplantem und bereits niedergeschriebenem Text aus. Der fertige Text bleibt auf diese Weise unverändert. Ein solches Verfahren trägt ebenfalls zu dem weitgehenden Fehlen nachträglicher Korrekturen bei. Wenn Korrekturerfordernisse nach dem Niederschreiben erkannt werden, werden diese entweder gar nicht umgesetzt oder im Sinne einer mündlichen Korrektur durch eine weitere Äußerung vorgenommen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß sich Revisionen anfangs weitgehend auf lokale Korrekturen beschränken, die während des Niederschreibens oder unmittelbar danach vorgenommen werden. Revisionen am fertigen Text finden sich ansatzweise erst gegen Ende des ersten Schreibniveaus.

9.2.4 Zusammenfassung

Welche Rückschlüsse erlauben die bisherigen Textanalysen auf das erste Schreibniveau? Die folgende Rekonstruktion wird schrittweise auf Grundlage der vorgenommenen Textanalysen auf das textuelle Wissen und die Schreibfähigkeiten schließen. Dabei werden zunächst positiv die vorhandenen Wissensbestände und Fertigkeiten behandelt und anschließend die entsprechenden Defizite.

a) Wissen und Fertigkeiten

Mit Blick auf andere Entwicklungsmodelle und die Schreibaufgabe ist zu fragen, ob Kinder auf dem ersten Entwicklungsniveau fähig sind, anleitende Texte zu verfassen. Denn solche Texte haben eine eindeutig kommunikative Funktion, die vom Schreiber u.a. die Fähigkeit verlangt, sich in die Perspektive des Lesers zu versetzen. Folgt man den in Kapitel 4.5 dargestellten Entwicklungsmodellen, die für den Anfang eher nicht-kommunikative Schreibfähigkeiten annehmen, dann wäre zu erwarten, daß die Kinder die Aufgabe nicht bewältigen können. In einem ersten Schritt sollen nun die *Leistungen der Texte* mit Blick auf den instruierenden Zweck von Anleitungen zusammengefaßt werden.

Die Texte zeichnen sich ganz wesentlich durch ihre Beschränkung auf den Kern der Textart *Bedienungsanleitung* aus. Zu erheblichen Teilen bestehen sie aus Aneinanderreihungen von Sprechhandlungen des Typs „Anleiten“, der in seinen Grundzügen richtig realisiert wird. Anleitungen sind Sprechhandlungen mit dem Zweck, den Adressaten zur Ausführung einer Tätigkeit zu veranlassen. Damit eine anweisende Sprechhandlung erfolgreich ist, d.h. vom Leser als Anweisung verstanden wird, müssen einige Bedingungen erfüllt sein:

- Die auszuführende Tätigkeit muß hinreichend genau bezeichnet werden, ggf. durch eine Aufteilung in hierarchieniedere Teiltätigkeiten. In dem vorliegenden Material muß beispielsweise verdeutlicht werden, ob ein Knopf einmalig gedrückt oder länger niedergehalten werden soll, ob eine Taste alleine oder in Kombination mit anderen zu betätigen ist.

- Die erforderlichen Wirklichkeitsbedingungen, d.h. die Umstände der Tätigkeit, müssen beschrieben werden. So ist es beispielsweise wichtig anzugeben, in welchem technischen Modus sich die Uhr befinden muß.

- Und schließlich ist eine Kennzeichnung der kommunikativen Funktion der Äußerung erforderlich, beispielsweise durch Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel oder durch die Schaffung eines entsprechenden Kontextes.

Anleitungen in diesem Sinne werden in den Texten auf unterschiedliche Weise realisiert[79]:

- durch *funktionalisierte Beschreibungen*: „*Wenn sie auf LAP-RESET drücken, kommt wieder 0:00oo*“ (B4.9, Z25-27). In diesem Fall wird eine Tätigkeit in anweisender Funktion beschrieben.

---

[79] Zu den einzelnen Formen vgl. §7.

- durch *dysfunktionale Optionsangaben*: „*Dann können sie wieder auf MODE drükken dann kommt 0:00 oo. Bei 0:00 oo ~~kan~~ können sie auf START - STOP drücken dann fängt die Uhr an zu zählen.*" (B4.9, Z15-20). Hierbei wird eine Handlungsmöglichkeit in anweisender Absicht beschrieben.

- durch *Imperative* und andere Konstruktionen mit anweisender Funktion: „*Drücke 1mal den Knopf Mode ...*" (B6.2, Z3), „*1xmal auf den Lap-Reset-Knopf drücken ...*" (B6.13, Z22-23) oder „*Zuerst mußt du ~~unter~~ unten auf den Modeknopf 1x drücken*" (B6.22, Z3-4). In diesen Fällen wird der Leser - z.T. explizit mit Hilfe der entsprechenden sprachlichen, teilweise grammatikalisierten Mittel - z.T. implizit zur Ausführung einer Tätigkeit aufgefordert.

- durch *komplexe Anleitungen*: „*Um die Zeit zu stoppen, muß man nochmals auf den Start-Stop-Knopf drücken. Nun bleibt die Zeit stehen.*" (6.13, Z11-13) In diesen Fällen enthält der einleitende Infinitiv die Absicht für die Tätigkeit; und der zweite Satz erklärt die Folgen.

Die Texte des ersten Schreibniveaus bestehen in der Regel aus Kombinationen dieser sprachlichen Möglichkeiten; nur in Ausnahmefällen überwiegen einzelne Formen. Die Texte enthalten sowohl eindeutig anweisende Äußerungen als auch eher beschreibende. Ihr jeweiliges Verhältnis ist abhängig vom Entwicklungsstand, jedoch überwiegen insgesamt die eher beschreibenden Formen. In den B-4 Texten finden sich insgesamt deutlich weniger anweisende Äußerungen als in den B-6 Texten. Für den Text hat die Verwendung einzelner angemessener Anleitungen eine entscheidende Funktion: Durch sie wird der gesamte Text zur Bedienungsanleitung; sie verleihen dem Text die dominante Illokution „Instruktion" bzw. „Anleitung". Die erfolgreich realisierten Anleitungen konstituieren zusammen mit einer entsprechenden Überschrift den Text als Bedienungsanleitung. Er wird so zu einem Exemplar des Textmusters „Anleitung". Die Konstituierung als Bedienungsanleitung hat weitreichende Folgen für die einzelnen Äußerungen.

Rehbein (1984) weist mit Nachdruck auf den Zusammenhang von Diskursart und sprachlichen Mitteln hin. Danach ist es nicht möglich, die Bedeutung eines einzelnen Satzes unabhängig von seinem diskursiven Kontext zu entnehmen. Der Interpretationsrahmen einzelner Äußerungen wird durch die jeweilige Großform des Sprechens festgelegt, „so daß die sprachlichen Mittel je nach Diskursart ihre jeweilige Funktionalität entfalten" (ebd., 103). Methodisch bedeutet das, die Analyse syntaktischer Mittel muß in einem „top-down" Verfahren ermittelt werden. Erst aus dem diskursiven Kontext läßt sich die Bedeutung einzelner Äußerungen entnehmen. Rehbein illustriert diesen Zusammenhang anhand von Äußerungen aus einem Bericht, die probeweise als Elemente einer Erzählung gelesen werden. Die sprachlichen Mittel erhalten auf diese Weise gänzlich andere Bedeutungen; Personenbezeichnungen und Benennungen von Handlungsräumen dienen in Erzählungen beispielsweise dazu, den Hörer in eine vorgestellte Szenerie zu versetzen; in Berichten dagegen haben dieselben Mittel die Aufgabe, Personen als Träger von Funktionen in bestimmten institutionellen Kontexten vorzustellen, deren Handlungen lediglich in ihren relevanten Ergebnissen von Interesse sind. Auf diese Weise legt die Diskursart also die Lesart einzelner Äußerungen weitgehend fest.

Überträgt man diese Annahme auf Texte, dann bedeutet das, die Textart gibt einen bestimmten Interpretationsrahmen für einzelne Sätze vor. Konkret bezogen auf Anleitungstexte heißt das, Angaben über Tätigkeiten sind als potentielle Handlungsanleitung zu lesen, die entweder als unmittelbar auszuführende Anleitungen oder als Mittel der Wissensbildung fungieren. Auf diese Weise erhalten dann BESCHREIBUNGEN und dysfunktional gebrauchte OPTIONSANGABEN eine instruierende Funktion. Die illokutive Kraft der KOMPLEXEN ANLEITUNG überträgt

sich vom Grundsatz her auch auf die diejenigen Äußerungen, die der Form nach keine anweisende Funktion haben. Wird ein Text durch die Realisierung entsprechender sprachlicher Mittel zu einem Exemplar der Textart „Bedienungsanleitung", dann wird zugleich ihr dominanter Zweck übernommen. Die einzelnen Äußerungen entfalten ihre spezifische Funktionalität dann im Kontext dieses Zwecks und sind so in ihrer Interpretation weitgehend eingeschränkt. Auf diese Weise werden alle Äußerungen - gleichsam hinter dem Rücken der Schreiber - unabhängig von ihrer individuellen Zielsetzung dem generellen Zweck untergeordnet. Die einzelne Äußerung gewinnt ihre spezifische kommunikative Kraft erst im Kontext des dominanten Textmusters. Ein Beleg aus einem anderen institutionellen Kontext zeigt der folgende, in Segmenten wiedergegebene und bereinigte Transkriptausschnitt aus einem Widerspruchsgespräch des Arbeitsamtes[80]:

Mitarbeiter: *Herr Homann: Zunächst hatte Ihre Frau geschrieben, im Oktober '86 für diesen Bescheid. Da ist nicht erkennbar auf diesem Schreiben, daß es sich überhaupt um ein Widerspruchsschreiben handeln soll.*

Klient: *Da sind mehrere Schreiben losgegangen.*

Mitarbeiter: *Ja, ja, Sie haben dann im November '86 noch mal etwas ausführlicher geschrieben (...). Das Schreiben ist auch noch nicht als Widerspruch insoweit betrachtet worden. Erst als sie dann geschrieben haben: „Was machen meine Widersprüche"?, hab' ich dann gesagt: „Gut, wir nehm das erste Schreiben, das Ihre Frau uns geschickt hat, als Widerspruch. Nicht, denn sonst hätten wir das Ganze wegen Fristversäumnis als unzulässig zurückweisen müssen.*

Klient: *Es kann jetzt sein, daß in der Aufregung meine Frau oben drüber vergessen hat, Widerspruch zu schreiben.*

Mitarbeiter: *Das hab' ich dann auch so gesehen und dieses erste Schreiben Ihrer Frau eben als Widerspruch angenommen.*

Übertragen auf die Texte des ersten Entwicklungsniveaus bedeutet das, daß Handlungsbeschreibungen im Kontext von Bedienungsanleitungen sehr wohl als Anleitungen verstanden und gemeint werden können. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird in Handreichungen für technische Redakteure mit Nachdruck darauf hingewiesen, die Anleitungsfolge an die Bedienungsfolge anzupassen. Zieten (1990, 56) schlägt vor, ‚im Takt der Bedienung zu informieren, um Anwendungsfehler zu vermeiden'. Denn der Leser interpretiert Handlungsangaben zunächst einmal als Anleitungen, die unmittelbar auszuführen sind.

Zusammenfassend kann man also festhalten, daß durch die angemessene Verwendung einzelner Anleitungen eine insgesamt eher beschreibende, an den äußeren Bedienungsaspekten orientierte Darstellung von Tätigkeiten als anleitender Text gelesen werden kann.

An dieser Stelle ergibt sich die Frage, wie Texte dieser Art zustande kommen. Denn auf der einen Seite realisieren die Schreiber auch an den Positionen beschreibende Äußerungen, wo vom Textmuster Bedienungsanleitung her anweisende zu erwarten sind. Und auf der anderen Seite gelingt es ihnen trotz dieser und weiterer Mängel, die weiter unten verhandelt werden, einen insgesamt anleitenden Text zu schreiben. Die Lösung dieses Widerspruchs liegt in der Spezifik

---

80 Becker-Mrotzek, M./Ehlich, K./Fickermann, I. (1989) Trankripte. Dortmund: mimeo

instruierender Schreibaufgaben, in denen praktisches und sprachlich-kommunikatives Wissen ein besonderes Verhältnis eingehen.

Die Schüler verfügen, so ist den Texten zu entnehmen, über ein hinreichendes Bedienungswissen, das sie während des Schreibens ggf. durch Ausprobieren der Uhr noch erweitern oder aktualisieren können. Sie wissen also, welche Meßhandlungen mit der Uhr durchgeführt werden können. Die Uhr liefert über ihre materialisierten Zwecke (Stoppen, Uhrzeit, Alarm etc.) mögliche Inhalte, und zwar für die praktische Bedienung ebenso wie für die kommunikative Handlung der Instruktion. Die gestellte Aufgabe, eine Instruktion für eine Uhr zu verfassen, impliziert über die der Uhr immanenten Zwecke zugleich die kommunikativen Ziele; sie bestehen in der Vermittlung des Bedienungswissen für die verschiedenen Uhrfunktionen. Die Aufgabenstellung und die Zwecke der Uhr liefern also gemeinsam das grobe Ziel der Schreibhandlung. Das ist in zweifacher Hinsicht wichtig: Damit entfällt die Notwendigkeit der eigenen Zielsetzung, die - wie die Schreibforschung gezeigt hat - gerade Schreibanfängern große Schwierigkeiten bereitet. Die Schreiber wissen, welches Ziel sie erreichen sollen. Zugleich enthält diese Zielsetzung den zentralen Steuerungsmechanismus für den Schreibprozeß, der in Teilen problemlösendes Handeln erfordert. Des weiteren liefert die Uhr aber auch wesentliche Teile des propositionalen Gehalts. Durch die technisch vorgegebene Bedienungslogik determiniert ein gesetztes Meßziel gemeinsam mit dem Zustand der Uhr die erforderlichen Bedienungsschritte. Jedes Ziel kann nur mit einem eindeutig bestimmten Bedienungsvorgang erreicht werden. Damit entfällt die Notwendigkeit, die mitzuteilenden Inhalte selber zu erzeugen. Die sich aus der Zielsetzung und der Bedienungslogik ergebenden Bedienungsschritte liefern also die erforderlichen Inhalte oder Propositonen der Anleitung.

An dieser Stelle stellt sich nun die weitere Frage, woher die Schreibanfänger wissen, in welcher Weise sie ihr Bedienungswissen verbalisieren müssen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Die Antwort liegt in ihrem kommunikativen Wissen. Aus den eigenen - mündlichen wie schriftlichen - Lernerfahrungen wissen die Schreibanfänger, wie praktisches Wissen vermittelt wird (s.o. §4.6). Sie verfügen hier über eine passive und eine gewisse aktive Instruktionsfähigkeit. Praktische Fertigkeiten erwirbt man durch nachvollziehendes eigenes Handeln, ensprechend der Instruktionen (Vormachen, Anweisen, Helfen etc.). Dieses kommunikative Wissen reicht aus, um die aus dem Bedienungswissen stammenden Propositionen entsprechend der Zielsetzung zu verbalisieren. Es stellt sich also die konkrete Aufgabe, das eigene Bedienungswissen so zu versprachlichen, daß der Leser über die erforderlichen Bedienungsschritte informiert ist. Eine direkte Notwendigkeit, den Leser explizit zur Ausführung der Schritte aufzufordern, ergibt sich wegen des Gesamtkontextes nicht. Die Beschreibung der erforderlichen Schritte in der richtigen Reihenfolge reicht im Kontext einer Bedienungsanleitung zur Realisierung einer veranlassenden Sprechhandlung aus. Eine Anleitung schreiben bedeutet also zunächst einmal nur, das eigene Bedienungswissen in seinen beschreibungsfähigen Teilen im Rahmen einer Anleitung zu verbalisieren. Auf eine Explikation der anweisenden Zielsetzung kann weitgehend verzichtet werden; diese kann der Leser aus dem Kontext schließen. Auf diese Weise entstehen - das sei zur Vermeidung von Mißverständnissen hinzugefügt - Texte, die zwar als Anleitungen interpretierbar sind, ohne damit jedoch den instruierenden Zweck optimal zu realisieren.

Das heißt, das allgemeine kommunikative Wissen über Instruktionen sowie das praktische Wissen über die Zwecke und die Bedienungsweisen der Uhr ermöglichen eine erste Planbildung. Auch ohne textartspezifische Kenntnisse und ohne weitreichende Schreibfertigkeiten können ein erster Textentwurf und ein minimaler Schreibplan entworfen werden. Nach diesem Textentwurf muß eine

schriftliche Anleitung mindestens Auskunft geben über die erforderlichen Bedienungsschritte. Denn nur so kann sie der Leser selber ausführen. Ein solcher Textentwurf kann aufgrund seiner Einfachheit mental repräsentiert werden; er bedarf keiner schriftlichen Planung in Form von Notizen. Der Textentwurf enthält neben dem handlungsleitenden kommunikativen Zielwissen und dem Wissen über den Sachverhalt (i.e. Uhrbedienung) nur ein minimales Wissen über die erforderlichen Sprechhandlungen; das zeigen die zahlreich verwendeten Beschreibungen und dysfunktionalen Optionsangaben.

Die Umsetzung eines so gebildeten, einfachen Textentwurfs bedarf nur eines minimalen Schreibplans. Dieser muß lediglich vorsehen, die erforderlichen Bedienungsschritte zu beschreiben und entsprechend der Bedienungslogik aneinanderzureihen. Die Schreibplanung kann sich auf die Ausbildung der Absicht beschränken, das eigene Bedienungswissen sukzessive zu verbalisieren. Auf die Planung hierfür geeigneter Sprechhandlungen kann weitgehend verzichtet werden. Das bedeutet, es bedarf keiner Planung, welche Illokutionen zu realisieren sind. Die kommunikative Funktion der verbalisierten Inhalte ergibt sich aus den intuitiv gewählten grammatisch-syntaktischen Strukturen. Der Textentwurf enthält damit einen Plan, das vorhandene praktische Wissen (Propositionen) ohne explizite Kennzeichnung seiner Illokution zu verbalisieren.

Als letztes ist nun die Frage zu beantworten, wie der Textentwurf realisiert wird. Welche Fertigkeiten sind erforderlich, um den Textentwurf in einen realen Text umzusetzen? Auch hier bietet die Wirklichkeit der Bedienung entscheidende Hinweise für das Schreiben. Der propositionale Gehalt kann auch im Detail weitgehend der (eigenen) Bedienungspraxis entnommen werden. Für die Angabe des erforderlichen Uhrzustandes liefert das sichtbare Display der Uhr die nötigen Informationen. Eine wirklichkeitsnahe Beschreibung des Displays reicht in der Regel aus, um den für die weitere Bedienungstätigkeit erforderlichen Zustand der Uhr mitzuteilen. Typische Formulierungen sind: ‚*Wenn die Uhr auf 0:00oo ist/steht*'. Ähnlich stellt sich die Aufgabe bei den Tätigkeiten. Hier handelt es sich im wesentlichen um elementare Bedienungsakte (Drücken von Tasten). Aus diesem Grund können die meisten Bedienungshandlungen durch Angabe der erforderlichen Tastenbetätigungen dargestellt werden.

Die Realisierung einer Handlungsbeschreibung als Anleitung geschieht in der folgenden Weise: Wie oben gezeigt, reicht die Konstituierung eines Textes als Bedienungsanleitung aus, um auch Beschreibungen als Anleitungen zu verstehen. Aus diesem Grund genügt es, einige Handlungsdarstellungen explizit als Anleitungen zu formulieren, damit auch die übrigen entsprechend verstanden werden. Der durch die Textart geschaffene instruierende Handlungsrahmen entlastet die Schreiber von der Notwendigkeit, Handlungsangaben explizit anweisend zu formulieren. Eine Transformation der eigenen Beobachtung der Bedienung in eine Anleitung für einen Dritten ist in der Regel nicht erforderlich. Die Schreibanfänger nutzen das, um ihre Aufmerksamkeit auf den propositionalen Gehalt zu richten. So ist zu erklären, daß die Texte des ersten Entwicklungsniveaus auf der einen Seite einen hohen Grad an inhaltlicher Detaillierung aufweisen, auf der anderen Seite aber mit einem Minimum an illokutiver Kennzeichnung auskommen.

Daraus ergibt sich nun das folgende Bild für die Schreibhandlung: Das allgemeine kommunikative Wissen und das praktische Wissen ermöglichen einen ersten Textentwurf, der die erforderlichen Propositionen und Illokutionen - soweit erforderlich - enthält. Die konkrete Realisierung, d.h. die Umsetzung in einen Text, erfolgt in enger Verzahnung mit den sinnlich wahrnehmbaren Aspekten der eigenen Bedienungstätigkeit. Denn sie liefern die notwendigen, detaillierten Propositionen ebenso wie ihre lineare Verknüpfung. Der aus den Propositionen und der

illokutiven Gesamtkennzeichnung bestehende Textentwurf wird also nicht aus dem Kopf niedergeschrieben, sondern in Verbindung mit der praktischen Bedienung. Der Text, der in einem Wechselspiel von Uhrbedienung und Niederschrift entsteht, hat für die Schreiber einen instruierenden Charakter. Eine Anleitung entsteht auf dem ersten Niveau derart, daß die beobachtbaren Bedienungsschritte sukzessive für einen angenommenen Leser in einzelne, mehr oder weniger anweisende Handlungsdarstellungen übertragen werden.

Zusammenfassend kann man an dieser Stelle festhalten, SchreiberInnen des ersten Niveaus sind fähig, durch Orientierung an der eigenen Bedienungspraxis und durch Aktivierung ihres allgemeinen Instruktionswissens einen anleitenden Schreib- und Textrahmen zu schaffen, in dem die dargestellten Bedienungshandlungen als Anleitungen verstanden werden können. Auf diese Weise entstehen Anleitungsketten, die den konstitutiven Anleitungskern bilden. Es ist dieses spezifische Zusammenspiel von praktischem und kommunikativem Wissen in Verbindung mit der rahmensetzenden Kraft des Textmusters, das es bereits Kindern auf einem frühen Schreibniveau ermöglicht, instruierende Texte zu verfassen.

b) Defizite

Auf diesem Hintergrund werden auch die sichtbar gewordenen Defizite und Mängel in den Texten des ersten Niveaus verständlich. Der Hauptmangel besteht in der *Beschränkung* auf die lineare, nicht-rekursive Produktion überwiegend handlungsbeschreibender Äußerungen. Auf diese Weise entstehen Texte, deren Äußerungen vielfach nur aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem instruierenden Gesamttext anleitende Funktion erhalten. Das bedeutet im einzelnen:

- Die Texte realisieren fast ausschließlich solche Sprechhandlungen, die zum Kernbereich von Bedienungsanleitungen gehören. Alle übrigen Anleitungselemente wie Einleitung, Inhaltsverzeichnis oder werbende Äußerungen fehlen. Innerhalb des Kernbereichs werden zudem überwiegend nur schwach instruierende Anleitungen produziert, die ihre illokutive Kraft aus dem Gesamtkontext gewinnen. Es dominieren daher Verkettungen erklärender und/oder bedingter Anleitungen.
- Der propositionale Gehalt der Anleitungen bezieht sich überwiegend auf die wahrnehmbaren Aspekte der Bedienung. Bedienungs- oder benutzungsbezogene Zusammenhänge werden nicht thematisiert. Die Bedienungsschritte erscheinen unabhängig von ihrer eigentlichen Zweckstruktur als temporal geordnet. Die Konzentration auf die wahrnehmbaren Aspekte hat eine sehr konkrete Darstellungsweise zur Folge; Bedienungshandlungen und -resultate werden häufig auf dem geringsten Abstraktionsniveau beschrieben. Begriffliche oder terminologische Zusammenfassungen auf höherem Niveau sind selten.
- Der Schreibprozeß selbst ist ebenfalls beschränkt auf den Kernbereich, nämlich auf die zentrale Teiltätigkeit des Niederschreibens. Planende Tätigkeiten werden nicht dokumentiert; sie sind, soweit sie stattgefunden haben, auf mentale Textentwürfe beschränkt; Planungshinweise in Form von Notizen etc. liegen nicht vor. Revisionen des fertigen Textes finden sich erst gegen Ende des Entwicklungsniveaus; die insgesamt wenigen vorhandenen Überarbeitungen beschränken sich auf lokale Korrekturen, die häufig bereits während der Niederschrift vorgenommen werden. Der Text wird auf diese Weise sukzessive und in einem einzigen Durchgang fertiggestellt.

Dieses Schreibverfahren führt zur Herstellung von Kernanleitungen, d.h. von Bedienungsanleitungen, die im wesentlichen aus nicht-detailliert geplanten, an der Bedienungslogik orientierten und weitgehend unrevidierten Anleitungsketten bestehen. Mit Blick auf das erreichte Schreibniveau ist dennoch festzustellen, daß

die Texte eindeutig anleitend sind. Sie haben erkennbar die kommunikative Funktion, dem Leser die Bedienung der Uhr zu vermitteln. Trotz aller Mängel im Detail erreichen die Texte ihr Ziel. Es ist mit ihrer Hilfe möglich, die Uhr zu bedienen. Das bedeutet, daß sie eine kommunikative, auf das Verhalten Dritter gerichtete Funktion erfüllen. Im Bühler'schen Sinne haben sie weder eine reine Ausdrucksfunktion, d.h., sie sind keine expressiven Texte, noch haben sie eine reine Darstellungsfunktion, d.h., sie sind auch keine rein beschreibenden Texte. In ihrem Kern sind es appellierende Texte. Das zeigt, daß Kinder auf diesem Niveau in der Lage sind, kommunikative Texte für Leser zu verfassen.

9.3 Entwicklungsniveau (2): Leserorientierte Anleitungen

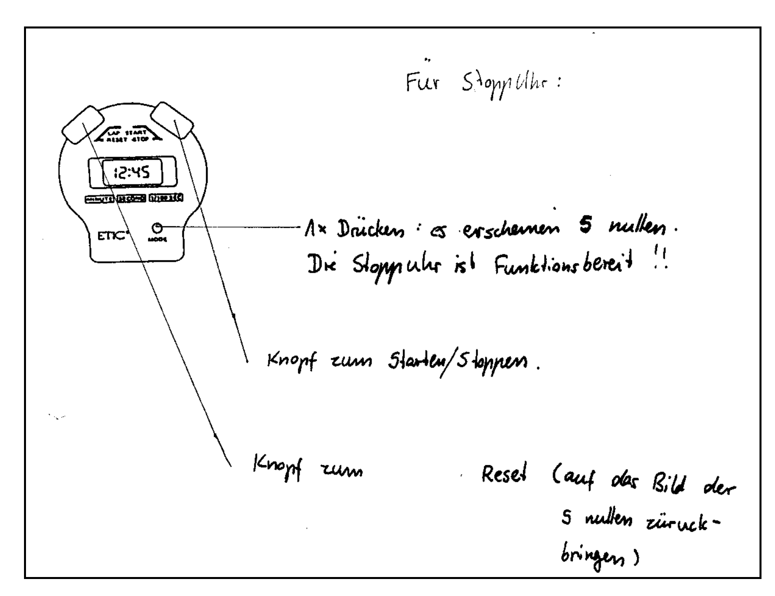
Die weitere Entwicklung kann man zusammenfassend als ein wachsendes Textbewußtsein beschreiben. Die Texte lassen ein zunehmendes Bemühen um Verständlichkeit und Leserorientierung erkennen. Der Leser ist nicht mehr nur einfach Adressat (im Sinne eines Empfängers) der eigenen Äußerungen, sondern er wird zum zentralen Bezugspunkt der Äußerungen. Der Text wird zunehmend mit Blick auf den Leser produziert. Nachdem in der ersten Phase der propositionale Gehalt, der der Bedienungspraxis entnommen wurde, im Fokus stand, rückt nun der Text als Mittel der schriftlichen Kommunikation in die Aufmerksamkeit. Die einzelnen Äußerungen werden nicht nur unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Richtigkeit geschrieben, sondern auch mit Blick auf ihre kommunikative Wirkung. Infolgedessen nimmt der gesamte Text zunehmend eine geplante Gestalt an. Waren die frühen Texte noch weitgehend unstrukturierte Verkettungen von Anleitungen, lassen die Texte des zweiten Niveaus eine den gesamten Text umfassende Strukturierung erkennen. Eine solche Entwicklung läßt sich an den verschiedenen Textphänomenen nachweisen. Den Schwerpunkt der Analysen werden weiterhin diejenigen Phänomene bilden, die den Entwicklungsfortschritt am deutlichsten erkennen lassen.

9.3.1 Einbezug weiterer Elemente der Bedienungsanleitung

Außerhalb des Anleitungskerns zeigen sich die Fortschritte vor allem in der zunehmenden Produktion nicht unmittelbar anleitender Textelemente. Auch hieran ist deutlich das wachsende Bewußtsein für das Kommunikationsmittel und das zunehmende Wissen über die Textart Bedienungsanleitung zu erkennen. Im einzelnen sind folgende Fortschritte zu vermerken.

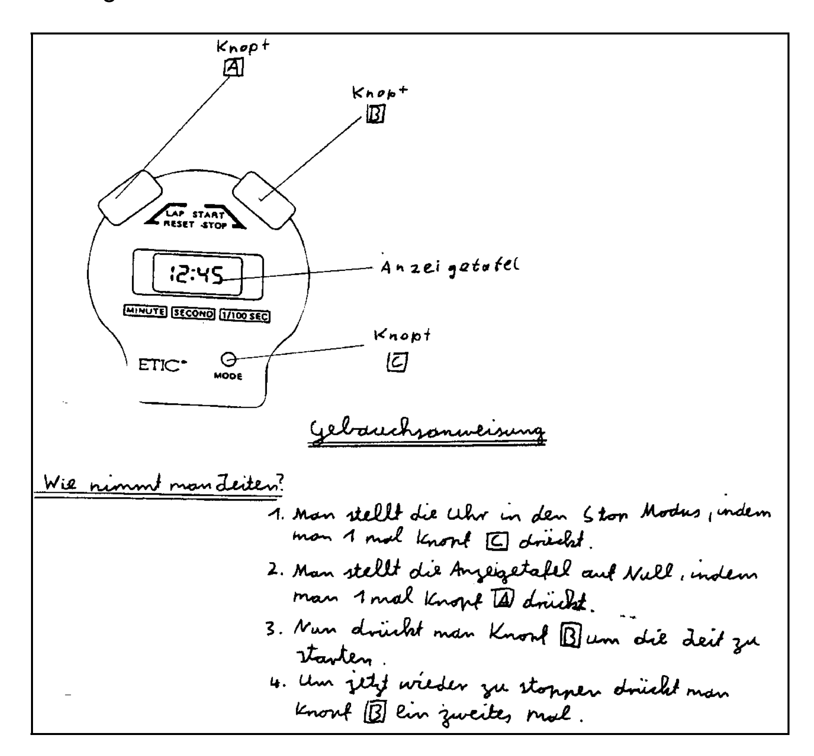
a) Funktionale und integrierte Abbildungen

Bereits innerhalb des ersten Niveaus war eine deutliche Zunahme an funktionalen Abbildungen zu verzeichnen. Diese Entwicklung setzt sich nun fort in einer zunehmenden Integration der Abbildungen in den Text. Beschränkte sich ihre Funktion anfangs auf die Bezeichnung von Geräteteilen mittels ostensiver Definitionen, so werden die Abbildungen nun systematisch in den Text integriert und im verbalen Teil benutzt. Eine erste Erweiterungsmöglichkeit besteht darin, Abbildungen für Erklärungen von Geräteteilen zu benutzen, wie das Beispiel B7.8 zeigt:



(Abb. 31: Ausschnitt B7.8)

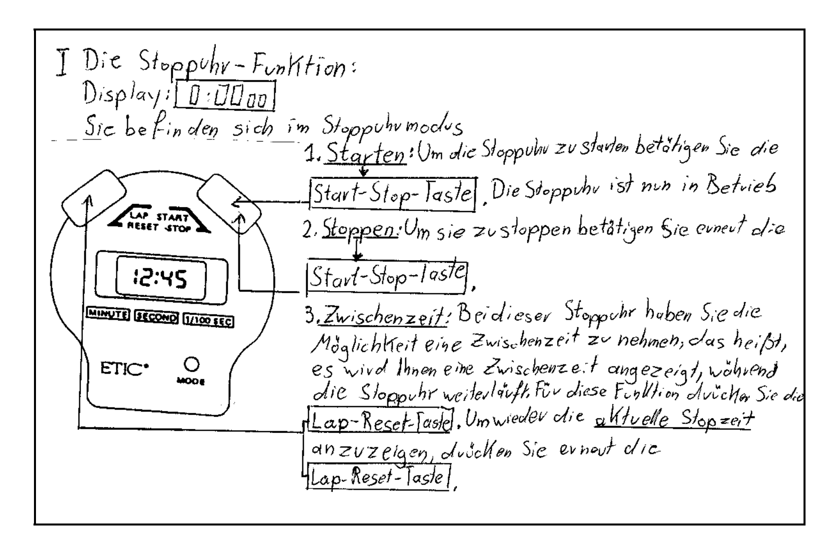
Eine andere Form der Erweiterung besteht darin, Darstellungsformen aus der Abbildung im Text wiederzuverwenden:



(Abb. 32: Ausschnitt B7.21)

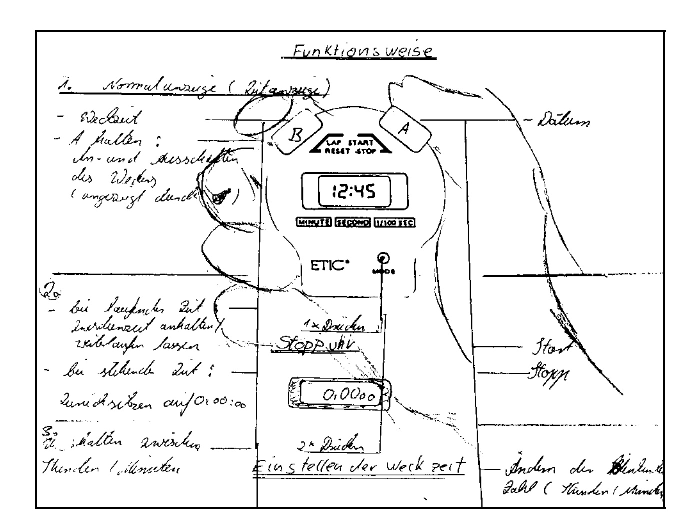
An diesen Beispielen ist zu erkennen, daß die Abbildungen zunehmend als Teile des Gesamttextes verstanden werden, auch wenn sie noch nicht systematisch in-

tegriert sind. Im Gegensatz zum ersten Entwicklungsniveau stehen sie aber nicht mehr additiv zum verbalen Textteil. Eine weitergehende Integration von Text und Abbildungen findet sich dann in den Texten der zehnten Klasse, wie das nächste Beispiel zeigt:



(Abb. 33: Ausschnitt B10.1)

Hier sind Abbildung und Text systematisch aufeinander bezogen. In der Anweisung wird der verbale Ausdruck für die zu drückende Taste über eine typographische Hervorhebung (Umrandung) und einen Pfeil unmittelbar mit der Abbildung verbunden. Eine solche Darstellungsweise verlangt eine geplante Koordination von Graphik und Text. Das gleiche Prinzip verwendet das folgende Beispiel für die gesamte Anleitung:



(Abb. 34: Ausschnitt B10.6)

b) Zusätzliche, nicht-anleitende Textelemente

In den Texten des ersten Entwicklungsniveaus finden sich fast keine nicht-anleitenden Textelemente; der gesamte Text besteht dort aus dem anweisenden Anleitungskern, ergänzt um einige, teilweise rein dekorative Abbildungen (= ohne identifizierende Zusätze). In den Texten des zweiten Niveaus finden sich zusätzlich zum Anleitungskern werbende Elemente, Übersichten und kommunikative Begründungen. Die werbenden Elemente treten mit einer Ausnahme erst relativ spät in den B-10 Texten auf, was als Indiz dafür gewertet werden kann, daß sie ein spezifisches Textartwissen erforderlich machen. Hierzu zählen Äußerungen, die die Marketingfunktion der Bedienungsanleitung erfüllen und sich insbesondere am Textanfang und -ende finden:

- *Herzlichen Glückwunsch zu Ihrem Kauf einer ETIC Quarz-Stoppuhr. Sie werden sehen, daß besonders dieses Modell kinderleicht zu bedienen ist. (B10.8, Z1-5)*
- *Mit dieser „ETIC 01“-Stoppuhr haben Sie ein modernes Werkzeug zur genauen Zeitmessung erworben, mit dem Sie sicher viel Freude haben werden. (B10.10, Z7-11)*
- *Wir wünschen Ihnen viel Spaß mit Ihrer neuen Stoppuhr. (10.8, Z48)*
- *Ihre Stoppuhr kann loslegen. Viel Spaß! (10.21, Z70-72)*

9.3.2 Anleitungskern

Innerhalb des Anleitungskerns lassen sich zwei wesentliche Fortschritte festmachen: Die Anleitung wird insbesondere im Kernbereich strukturierter, und die einzelnen Anleitungen werden in dem Sinne instruierender, daß sie explizit zu Bedienungstätigkeiten auffordern.

a) Anfang

Die Texte des ersten Niveaus, so hatten die Analysen ergeben, starten typischerweise unmittelbar mit dem Anleitungskern, d.h. ohne weitere Äußerungen direkt mit der ersten Anleitung. Demgegenüber beginnen die Texte des zweiten Niveaus mit Eröffnungselementen; darunter sollen vorläufig alle diejenigen Äußerungen verstanden werden, die keine unmittelbar anleitende Funktion haben. Die Eröffnungen werden inhaltlich und illokutiv unterschiedlich realisiert; ihre Gemeinsamkeit liegt in der Positionierung vor dem Anleitungskern. Insgesamt kann man

sie als Teil der stärkeren Binnengliederung des Textes sehen, die wiederum Ausdruck für ein wachsendes Textbewußtsein ist. Denn solange sich die Textproduktion an der wahrnehmbaren Abfolge der Bedienung orientiert, ist eine Binnengliederung jenseits der Bedienungsstruktur nicht zu erwarten. Eine Strukturierung des Textes setzt ein Bewußtsein für die dem Text eigene kommunikative Qualität voraus. Im einzelnen lassen sich folgende Phänomene feststellen:

Während mit einer Ausnahme (B6.14) keiner der B-4 und B-6 Texte ein Eröffnungselement enthält, sind dies bei den B-7 Texten bereits 22% (5 von 23) und bei den B-10 Texten schon 73% (22 von 33). Diese Veränderungen sind ein Indiz für ein wachsendes allgemeines Textwissen darüber, daß Texte vor ihrem Kern oder Hauptteil eröffnet werden müssen. Hierbei handelt es sich um ein allgemeines, nicht textartenspezifisches Wissen, das im Rahmen des Aufsatzunterrichts erworben wird. So werden in zwei Fällen die eröffnenden Äußerungen auch mit dem zusammenfassenden Gliederungsbegriff „Einleitung" überschrieben, der sich in professionellen Bedienungsanleitungen in dieser Form nicht findet:

- *Einleitung Herzlichen Glückwunsch! (B10.10, Z4-5)*
- *Einleitung Herzlichen Glückwunsch zum Kauf dieser ETIC-Stopp-uhr. (B10.28, Z4-6)*

Es sind im wesentlichen drei Textelemente, die für die Eröffnung genutzt werden: die weiter oben bereits behandelten werbenden Äußerungen, *Ankündigungen* und *Übersichten*. Ankündigungen sind ein besonderes Textelement, das ebenfalls als Indiz für das wachsende Textbewußtsein gewertet werden kann. Darunter sollen mit Rehbein (1977, 235 ff) vorläufig solche Äußerungen verstanden werden, die den Leser auf die nachfolgende Textstruktur bzw. -funktion hinweisen. Sie bieten eine Vororientierung für den nachfolgenden Rezeptionsprozeß. In der psychologischen Verständlichkeitsforschung werden solche Elemente auch als „Advanced Organizer" oder „Vorstrukturierungen" bezeichnet (Groeben 1982, 235 ff). Hierzu einige Beispiele:

a) *Die Gebrauchsanweisung für die Quarz-Stoppuhr wird sie mit den Funktionen und der Bedienung bekanntmachen. (B7.2, Z3-5)*

b) *Um Ihnen alle Funktionen der ETIC© Quarz-Stoppuhr verständlich zu machen, bringen sie die Uhr bitte in den Uhrzeit-Modus. (B10.17, Z9-12)*

c) *Da die einzelnen Modi aber noch unbekannt sind, versuche ich, die Vorgehensweise so zu beschreiben: (B10.22, Z8-10)*

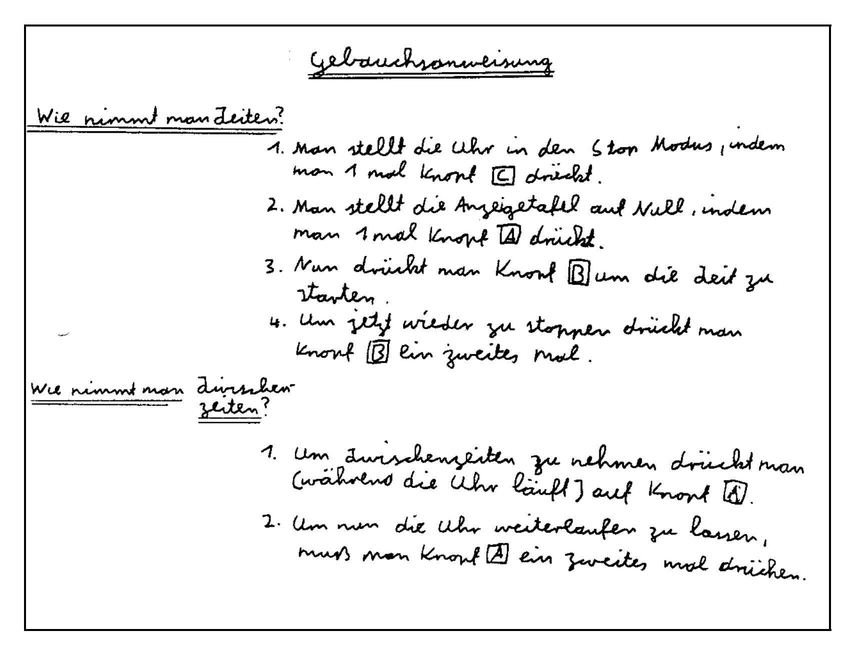
Die Funktion dieser Äußerungen besteht darin, den Leser auf den folgenden Text vorzuorientieren, d.h. auf die vom Schreiber produzierte Textstruktur einzustimmen. Anders als bei den begründeten Anleitungen geht es hier also nicht um die Bedienungstätigkeit selbst, sondern um das kommunikative Handeln mit Hilfe des Textes. Damit wird zum ersten Mal der Text selbst thematisch. Er wird nicht mehr als selbstverständliches Mittel der Verständigung verwendet, sondern selber thematisiert.

Bei den Übersichten handelt es sich überwiegend um listenartige Verzeichnisse, die die verschiedenen Funktionen der Uhr enthalten; in Ausnahmen finden sich auch Inhaltsverzeichnisse, die sich auf die Bedienungsanleitung selbst beziehen:

- *Die Uhr verfügt über Funktionen wie:*
  ~~- Stoppen~~
  Uhrzeit
  - Stoppen
  - Wecker (mit Alarmsignal)
  - Datum (B7.2, Z5-11)

- *Inhalt:*
  1. Abbildung der Uhr Seite 2
  2. Uhrzeit-Modus Seite 2
  3. Stoppuhr-Modu Seite 3
  4. Alarm-Mode Seite 3
  5. Einstellen der Uhrzeit Seite 4
  6. Anzeige des Datums Seite 5 (B10.17, Z3)

Derartige Übersichten finden sich in den B-4 und B-6 Texte noch nicht, jedoch in 22% der B-7 Texte (5 von 23) und in 56% der B-10 Texte (17 von 30). In unmittelbarem Zusammenhang mit den Übersichten steht die weiter zunehmende Binnengliederung der Anleitungskerne. Bereits innerhalb des ersten Niveaus konnte ein deutlicher Zuwachs bei den Zwischenüberschriften festgestellt werden; bei den B-10 Texten verfügen dann mit 29 von 30 Texten fast 100% über funktionale, d.h. gliedernde Zwischenüberschriften. Daneben ist aber auch die äußere Textgestaltung in Form von Absatzbildungen und expliziten Gliederungszeichen ein Zeichen für die stärkere Strukturierung:



Gebrauchsanweisung

Wie nimmt man Zeiten?

1. Man stellt die Uhr in den Stop Modus, indem man 1 mal Knopf C drückt.
2. Man stellt die Anzeigetafel auf Null, indem man 1 mal Knopf A drückt.
3. Nun drückt man Knopf B um die Zeit zu starten.
4. Um jetzt wieder zu stoppen drückt man Knopf B ein zweites mal.

Wie nimmt man Zwischenzeiten?

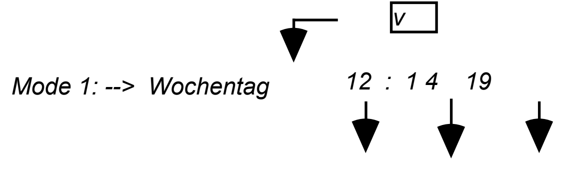
1. Um Zwischenzeiten zu nehmen drückt man (während die Uhr läuft) auf Knopf A.
2. Um nun die Uhr weiterlaufen zu lassen, muß man Knopf A ein zweites mal drücken.

(Abb. 35: Ausschnitt B7.21)

Die Eröffnungselemente (Übersichten, Ankündigungen und werbende Äußerungen) sowie die deutliche Binnengliederung der Texte sind Ausdruck einer größeren Distanz zum Bedienungsvorgang. Für das erste Niveau war angenommen worden, daß hier die eigene Bedienung die Funktion eines strukturierenden, externen Textplans übernimmt. Der Text dokumentiert dann ohne weitere Ergänzungen im wesentlichen die eigenen Tätigkeiten für einen Leser. Die Hereinnahme zusätzlicher Elemente sowie die steigende Gliederung sind Ausdruck für eine strukturierte, stärker geplante und reflektierte Schreibtätigkeit. Beschränkte sich das Schreiben anfangs auf das Niederschreiben der beobachteten Wirklichkeit, so wird das Niederschreiben nun ergänzt durch eine erste Gestaltung des so entstehenden Textes. Auf diese Weise findet auch die Rezeptionssituation des Lesers Berücksichtigung.

Die stärkere Orientierung am Leser zeigt sich unter inhaltlichen Gesichtspunkten am Anleitungsbeginn. Während die Texte des ersten Niveaus unmittelbar mit der ersten erforderlichen Aktion einer ausgewählten Funktion beginnen, starten die Texte des zweiten Niveaus an früheren Positionen der Bedienung:

- *Bei Erhalt der Uhr sollte folgende Anzeige auf dem Display eingeblendet sein:*



Ist dies nicht der Fall, so drücken sie sooft Mode
bis diese Anzeige erreicht wird (einzelne Ziffern dürfen nicht blinken)
(B10.5, Z11-16)

- *1. Zeitanzeige:*
  Falls die Stoppuhr die Uhrzeit nicht anzeigt, drücken Sie solange auf den runde [Sic!] Knopf rechts unten, bis eine Uhrzeit erscheint. (B10.8, Z7-9)

Dieser frühe Startpunkt der Anleitung ist ein deutlicher Hinweis darauf, daß die Schreiber mögliche Unterschiede zwischen ihrer Situation und der der Leser bedenken. Unterstellen die Schreiber des ersten Niveaus anfangs noch umstandslos einen identischen Uhrzustand, so zeigt sich nun deutlich ein Wissen um die Bedeutung eines gemeinsamen Startpunktes von instruierendem Schreiber und ausführendem Leser. Die Definition eines Ausgangspunktes für die Bedienung bildet für die gesamte Anleitung einen wichtigen inhaltlichen Bezugspunkt. Diese Berücksichtigung der Lesersituation ist ein weiteres Indiz für die wachsende Orientierung des Textes am Leser, die sich bei den sprachlich-mentalen Prozessen noch deutlicher zeigt.

b) Sprachlich-mentale Prozeduren

Die bedeutsamsten Veränderungen bei den sprachlich-mentalen Prozeduren bestehen in der größeren Explizitheit der Anweisungen. Für die Anleitungen des ersten Niveaus war eine Dominanz wirklichkeitsnaher, eher beschreibender Tätigkeitsdarstellungen festgestellt worden, die ihre illokutive Kraft der Instruktion tendenziell aus dem Textzusammenhang gewinnen. Demgegenüber machen die Anleitungen des zweiten Niveaus ihre anweisende Funktion explizit. Diese Veränderung bildet das Zentrum eines Bündels von neuen Merkmalen, die im weiteren behandelt werden.

Zunächst einmal ist festzustellen, daß die Darstellungen der Uhrzustände und Tätigkeiten abstrakter werden; sie lösen sich zunehmend von der wahrnehmbaren Oberfläche. Das wird am Anfang des zweiten Niveaus an folgenden Phänomen erkennbar:

a) an der einsetzenden Verwendung von Fachbegriffen,
b) an der Bildung eigener Begriffe sowie
c) an der Nominalisierung von Tätigkeitsverben.

*a) Um die laufende Zeit wieder auf der **Digitalleiste** erscheinen zu lassen, [...]. (B7.22, Z9-11)*

*b) Um zu **RESETen** müssen sie den Knopf links oben drücken. (RESET = Bildschirm geht auf fünf nullen zurück) (B7.8, Z20-21)*

Um die Stoppuhr (den Stoppmodus) ***in Gang*** *zu bringen drücken sie [...] Um das* ***Zwischenzählwerk****(modus)* ***in Gang*** *zu bringen, [...] (B7.11, Z9-10 &18)*

Die Stoppfunktion wird ***einberufen****, indem man den runden Mode Knopf betätigt. Auf der Digitalanzeige erscheinen fünf Nullen. (B7.18, Z6-8)*

c) *Wenn man* ***das Stoppen*** *beginnen will [...]. Diesen betätigt man auch* ***zum Beenden des Stoppens*** *(B7.14, Z5-8)*

Das <u>Zurückstellen</u> *auf 0:00 oo erreichen sie, wenn sie <u>1x</u> auf den <u>A-Knopf</u> drücken. (B7.7, Z11-13)*

Die Tätigkeitsangaben in den B-4 und B-6 Texten wurden fast ausschließlich als Beschreibungen elementarer Handlungen formuliert, die Subjekt und Prädikat enthielten („*wenn sie dann nochmal auf den kleinen grünen knopf drücken“,* B4.5, Z5-6); das ist ein Indiz für die Orientierung an der Bedienungsoberfläche. Demgegenüber kann der mit der Terminologisierung verbundene Verzicht auf die Nennung von Handlungsträger und Bedienungakt als Indiz für eine begrifflich-abstrakte Erfassung der Tätigkeiten in den B-7 Texten gesehen werden. Die Tätigkeiten und Zustände werden nicht länger primär als Teil einer Ereignisfolge behandelt, sondern als technische Funktionen der Uhr.

Damit beginnt eine Entwicklung, die Uhrbedienung zunehmend als Teil einer Handlung des Lesers der Bedienungsanleitung bzw. des Benutzers der Uhr darzustellen, und nicht mehr als Resultat einer Kette von Bedienungsschritten. In der weiteren Entwicklung rückt der Handlungsaspekt zunehmend in den Fokus; die Tätigkeiten und Uhrzustände werden immer mehr als Bestandteile einer Handlung des Lesers behandelt. In den B-10 Texten treten aus diesem Grund zu den bereits beschriebenen Phänomenen insbesondere solche hinzu, die eine Orientierung an der Perspektive des Lesers erkennen lassen. Hierzu gehört einmal die explizite Bezeichnung von außersprachlichen Sachverhalten, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen:

- *Der kleine runde Knopf, den Sie unten auf der Uhr sehen, dient zum Wechsel der Betriebsart. Er trägt die Bezeichnung „Mode“. (B10.10, Z15-17)*

Auffällig ist die Explizitheit, mit der auf den Knopf referiert wird: Er wird im ersten Satz attributiv nicht nur als „*klein*“ und „*rund*“ bezeichnet, sondern auch als „*unten auf der Uhr zu sehend*“ Ergänzt wird die Beschreibung im zweiten Satz durch die Wiedergabe der vorhandenen Beschriftung. Damit werden vier Attribute verwendet, um seine Identifizierung zu ermöglichen, wobei jedes einzelne alleine ausreichend gewesen wäre. Ähnlich gelagert ist der zweite Fall:

- *Dafür drücken sie Knopf (c) (siehe Abbildung) sooft bis das Uhrzeit-Display, bestehend aus Stunden-, Minuten-, und fortlaufender Sekundenzahl, sowie der sich über der Uhrzeit befindlichen Wochentagsabkürzung und der „am“ (Vormittag) bzw. „pm“ (Nachmittag) - Anzeige erscheint. (B10.17, Z12-18)*

Hier wird in der Apposition, eingeleitet durch das Partizip „*bestehend aus*“, das Resultat der angewiesenen Tätigkeit detailliert beschrieben. Das ist insofern bemerkenswert, weil die Anzeige der Uhrzeit nur schwer mit anderen Anzeigen verwechselt werden kann; insbesondere die fortlaufende Sekundenanzeige ist hierfür ein deutliches Anzeichen. Insofern könnte man in diesen Fällen von *Hypergenauigkeit* sprechen.

Neben der Explizitheit und Genauigkeit der Sachverhaltsdarstellungen fällt die Detailliertheit vieler Tätigkeitsangaben auf. In den Texten finden sich zahlreiche Beispiele dafür, daß Tätigkeiten bis auf elementare Bedienungsakte zerlegt werden. Das ist insofern auffällig, weil gleichzeitig die abstrakt-begriffliche Darstellungsweise genutzt wird. Diese Gleichzeitigkeit spricht dafür, hier andere Gründe als bei den Texten des ersten Niveaus für die Verwendung konkret-anschaulicher

Darstellungsweisen anzunehmen. Dort war die konkrete Darstellung als Indiz für die eigene Orientierung an der beobachtbaren Oberfläche während des Schreibens gewertet worden. Das Auftreten abstrakter Formen spricht jedoch für eine Distanz zur unmittelbaren Bedienungstätigkeit und für eine begriffliche Erfassung. Es stellt sich daher die Frage, warum auch in den Texten des zweiten Niveaus Tätigkeiten so stark zerlegt werden, wie in dem folgenden Beispiel:

s11 Diesen Vorgang ~~xxxx~~ des Startens u. Stoppens der Uhr können Sie beliebig oft widerholen ~~um~~, wenn die Zeit von dem Zeitpunkt des Stoppens an weitergemessen werden soll.

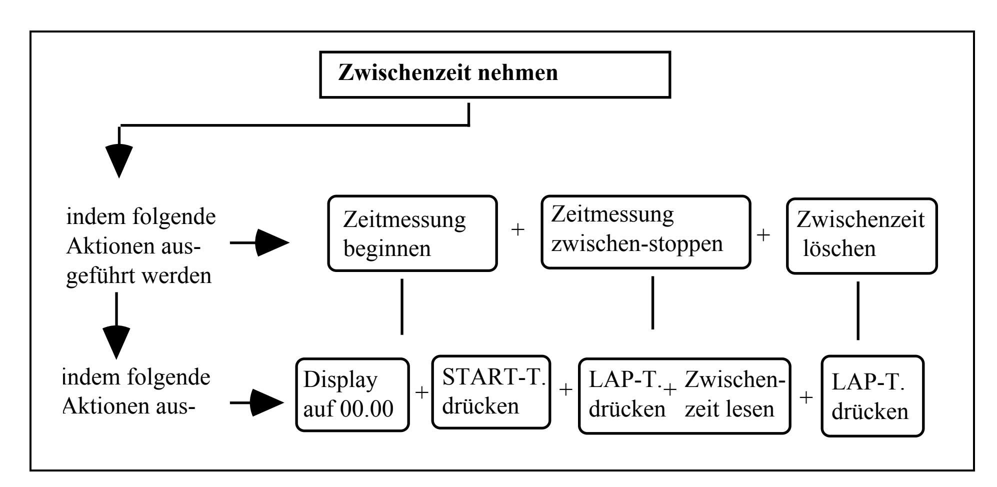
s12 ~~U~~ Um die Zeit wieder auf ~~0~~ 0:00oo zu stellen drücken sie den linken Knopf, an dem „Lap" und „Reset" steht.

s13 Dieser hat auch die Funktion der Zwischenzeit.

s14 D.h. wenn sie die ~~Sp~~ Stoppuhr mit Hilfe des rechten Knopfes zum laufen gebracht haben können sie eine Zwischenzeit ablesen, indem sie auf den linken Knopf drücken.

*s15 Das Zifferblatt zeigt ihnen den genauen **Zeitpunkt** ~~an~~, ~~an dem sie~~ **an dem sie auf den linken Knopf gedrückt haben an,** während die Zeit weiterläuft. (B10.20, Z26-37)*

In den Segmenten (s11-12) wird das normale Zeitstoppen behandelt. Hier verwendet die Schreiberin für die Bedienungstätigkeit den abstrakten, zusammenfassenden Begriff „*Vorgang des Startens u. Stoppens der Uhr*". In (s13-14) folgt eine instrumentelle Optionsangabe zur Funktion der Zwischenzeit. Segment (s15) enthält nun eine interessante Erläuterung des Begriffs „Zwischenzeit": Das ist der „*Zeitpunkt an dem sie auf den linken Knopf gedrückt haben ..., während die Zeit weiterläuft*". Von Bedeutung ist hier die Darstellung des Abstoppens der Uhr: „*an dem sie auf den linken Knopf gedrückt haben*"**.** Hierbei handelt es sich um eine sehr konkrete, elementare Beschreibung einer Tätigkeit. Eine alternative Formulierung lautete etwa: ‚*Das Zifferblatt zeigt den Zeitpunkt des Abstoppens, während die Uhr weiterläuft*'. Statt eines abstrakteren Begriffs wie beispielsweise „Abstoppen" nennt die Schreiberin den elementaren Bedienungsakt, wie die folgende Graphik zeigt:



(Abb. 36: Zerlegung der Handlung „Zwischenzeit nehmen")

Der allgemeinste und oberste Begriff ist ZWISCHENZEIT NEHMEN; er bezeichnet die gesamte Handlung einschließlich ihres Zwecks und der erforderlichen Handlungen. Er bildet die abstrakteste Darstellungsstufe. Auf der nächsten Stufe wird die Gesamthandlung in ihre Teilhandlungen zerlegt, so daß hier die Teilschritte „*Zeitmessung beginnen*", „*Zeitmessung zwischen-stoppen*" und „*Zwischenzeit lö-*

schen“ sichtbar werden. Sie benennen die notwendigen Bedienungshandlungen, jedoch ohne die zugehörigen elementaren Akte. Auf der dritten Stufe schließlich werden dann die einzelnen Teilhandlungen weiter zerlegt in die hierfür erforderlichen Bedienungsakte und Wahrnehmungsaktivitäten an einer bestimmten Uhr. Eine weitere Zerlegung ist für alltagspraktische Zwecke nicht sinnvoll.

Das Verhältnis zwischen der Gesamthandlung und ihren Teilen ist ein instrumentelles, das man in Form einer „indem-Relation“ beschreiben kann: Die Gesamthandlung wird realisiert, *indem* die Teilhandlungen ausgeführt werden. Die Teilhandlungen umfassen immer kleinere Einheiten, die ab einem bestimmten Zerlegungsgrad den Handlungszweck nicht mehr erkennen lassen, wie etwa der Relativsatz „*an dem sie auf den linken Knopf gedrückt haben*“. Die folgende Liste enthält eine Reihe weiterer Beispiele für detaillierte und teilweise redundante Tätigkeitsdarstellungen:

- *Drücken Sie nochmals Knopf B und die Zeit (in Hunderstel genau) stoppt.* ***Sie können nun die gestoppte Zeit im Sichtfenster (D) ablesen.*** *(B10.21, Z15-17*
- *1. Starten: Um die Stoppuhr zu starten betätigen Sie die Start-Stop-Taste.* ***Die Stoppuhr ist nun in Betrieb****. (B10.1, Z17-18)*
- *- Wollen sie jetzt wieder* ***fünf Nullen im Sichtfeld*** *haben, müssen sie auf Knopf 3 drücken. (B10.3, Z10-12)*
- *- Nun erscheinen die Ziffern 0:00:00. Wenn dieses nicht der Fall ist und* ***andere Zahlen erscheinen****, drücken Sie den Knopf R. (B10.4, Z16-19)*
- *- Wenn dazu der Knopf B gedrückt wird, wird die Weckfunktion entweder an- oder ausgeschaltet,* ***je nachdem in welcher Funktion sie sich vorher befunden hat****. (B10.7, Z18-23)*
- *Durch Druck auf den rechten Knopf starten Sie die Stoppuhr, die sie, indem* ***sie denselben Knopf betätigen****, wieder stoppen können. (B10.9, Z7-9)*
- *Um das Datum ablesen zu können,* ***benutzen Sie die Start Stop Taste*** *und halten Sie sie gedrückt. (B10.28, Z38-39)*
- *Um auf den Stoppuhr-Modus zu gelangen, falls dieser beim Kauf noch nicht eingestellt ist, müssen auf* ***verschiedene Weise die Betätigungsreihenfolge der Druckknöpfe gewählt werden, je nachdem, welcher Modus bei der erworbenen Uhr gerade vorliegt****. (B10.22, Z4-8)*
- *- Wollen sie Zwischenzeiten stoppen, d. h.* ***während des Stoppvorganges das Display anhalten um die Zwischenzeit abzulesen****, drücken sie bei laufender Stoppuhr 1mal Knopf (A) drücken: Das Display stoppt. (B10.30, Z29-33)*

Die Genauigkeit, Eindeutigkeit und Redundanz der Darstellungen schlägt sich quantitativ im wachsenden Umfang der Texte nieder: Während die B-7 Texte noch einen durchschnittlichen Umfang von ca. 130 Wörtern haben, sind es bei den B-10 Texten bereits ca. 350 Wörter pro Text. Damit haben sie den absolut höchsten Umfang aller Versuchsgruppen, der lediglich noch von den technischen Redakteuren übertroffen wird. Der hohe Detaillierungsgrad bei den Tätigkeitsdarstellungen wie bei den Zustandsbeschreibungen ist möglicherweise Bestandteil oder Ausdruck eines doppelten Bemühens: Einerseits dokumentiert sich darin der Versuch, die Anleitungen für den Leser so eindeutig und damit verständlich wie möglich zu machen. Andererseits sind sie Bestandteil des Bemühens um eine Annäherung an die Standards geschriebener Sprache und die Genauigkeit technischer Texte. Indizien hierfür sind zwei weitere wichtige Phänomene bei den Texten des zweiten Niveaus: explizite und leserorientierte Anleitungen sowie „stilistische“ Revisionen.

Die Anleitungen werden im Laufe des zweiten Entwicklungsniveaus expliziter und leserorientierter. Das zeigt sich ganz deutlich an zwei Veränderungen: Die erforderlichen Tätigkeitsangaben werden mittels veranlassender Sprechhandlungen wiedergegeben, und die Begründungen hierfür werden aus den Zielen und Wünschen des Lesers abgeleitet. In den Texten des ersten Niveaus erhielten die Anleitungen ihre instruierende Kraft überwiegend aus dem Kontext der Textart Bedienungsanleitung; des weiteren waren begründete Anleitungen hier deutlich seltener. Explizit ist eine Anleitung dann, wenn die sprachliche Form eindeutig anleitend ist, beispielsweise durch die Verwendung von begründeten und erklärenden Anleitungen (vgl. §7.6.1 und 7.6.2). Die folgende Liste enthält Beispiele aus den Texten des zweiten Niveaus:

- *2. Um eine Zeit stoppen zu können, drücken Sie jetzt den rechten Knopf (Start). Die Zeit läuft. (B7.3, Z10-11)*
- *Um die Stop-Zeit zu starten müssen Sie den rechten Knopf, drücken, denn dann läuft die Zeit los. (B7.4, Z6-7)*
- *Um sie zu STOPPEN, drücken sie den Knopf rechts oben. (B7.8, Z17)*
- *4. Um zu RESETen müssen sie den Knopf links oben drücken. (RESET = Bildschirm geht auf fünf nullen zurück) (B7.8, Z20-21)*
- *5. Um zur UHRZEIT zuruckzukommen müssen sie 3x den runden MODE Knopf drücken (B7.8, Z22-23)*
- *Um eine Zwischenzeit zu nehmen müssen sie die Stoppfunktion einberufen. (B7.18, Z12-14)*
- *Für diese Funktion drücken Sie die Lap-Reset-Taste. (B10.1, Z24-25)*
- *Stellen Sie mittels Knopf B die Normalzeit ein. (B10.2, Z13)*
- *Drücken Sie Knopf C, so fangen die Minutenziffern an zu blinken, die Sie wie die Stunde neu einstellen können. (B10.2, Z35-37)*
- *Stellen Sie mit Hilfe des Knopfes B die Normalanzeige ein. (B10.2, Z54)*
- *Bitte drücken Sie nun einmal den kleinen runden Knopf, um in den Modus „Stoppuhr“ zu gelangen. (B10.10, Z50-51)*
- *Verwenden Sie die linke Taste, um zwischen Stunden- und Minuteneinstellung hin- und herzuschalten, die rechte, um die Werte um 1 zu erhöhen. (B10.10, Z99-103)*
- *Drücken Sie dann dreimal ~~di~~ hintereinander die Mode-Taste, um in die Betriebsart zur Einstellung der Uhrzeit zu kommen. (B10.10, Z115-118)*

Die Orientierung am Leser zeigt sich am deutlichsten in den Begründungen zu den Anweisungen. Hier werden überwiegend Wünsche oder Ziele des Lesers als Gründe für die Durchführung einer veranlaßten Tätigkeit angeführt. Sprachlich findet das seinen Ausdruck u.a. in der Verwendung von modalisierten Konditionalkonstruktionen mit dem Modalverb „wollen“ (vgl. §7.6.2e). Damit werden die allgemeinen Bedienungszwecke in individuelle Zielsetzungen des Lesers überführt. Das zeigt die folgende Belegliste:

- *Wollen Sie von Stunden auf Minuten wechseln, drücken Sie 1x auf Lap-Reset. (B7.15, Z36-39)*
- *Wenn Sie die Minuten verstellen wollen, müssen sie den linken Knopf drücken, nun blinkt die Sekunden Anzeige, (B7.20, Z28-31)*
- *- Wollen sie jetzt wieder fünf Nullen im Sichtfeld haben, müssen sie auf Knopf 3 drücken. (B10.3, Z10-12)*
- *- Wollen sie die Uhrzeit einstellen, dann müssen dreimal auf Mode (Knopf 1) drücken. (B10.3, Z39-40)*
- *Wenn Sie zwischen den beiden Betriebsarten Uhr/Stoppuhr wechseln wollen drücken Sie ihn EINMAL. (B10.10, Z18-20)*

- *Wenn Sie den Meßwert nicht mehr benötigen oder nicht wollen, daß er erhalten bleibt, können Sie die Anzeige erneut durch einen Druck auf die linke obere Taste löschen. (B10.10, Z72-75)*
- *Im Falle das Sie dieses Signal nicht gebrauchen wollen drücken sie bitte auf beide oberen Knöpfe. (B10.20, Z57-59)*
- *Wollen Sie nun die Stoppuhr ~~w~~ auf 0:00oo stellen, so betätigen 1x Knopf A. (B10.21, Z22-23)*
- *Um ihre genaue Weckzeit zu erfahren, betätigen Sie Knopf A solange, bis Sie ihre Weckzeit wissen. (B10.21, Z42-43)*
- *Die Stundenangabe blinkt und nun können Sie die Stunde je nach Belieben durch Drücken des A-Knopfes ~~xxx~~ verändern. (B10.24, Z19-21)*

Die Explizitheit und die Leserorientierung der Anleitungen dokumentieren den Entwicklungsfortschritt des zweiten Niveaus deshalb am deutlichsten, weil sie in besonderer Weise eine Distanz zur wahrnehmbaren Bedienungsfolge voraussetzen. Denn nur aus der Distanz zum eigenen Bedienungshandeln gelingt eine konsequente Ausrichtung an den kommunikativen Bedingungen der Anleitung. Eine angemessene Instruktion erfordert mehr Aufwand als die Beschreibung der eigenen Tätigkeiten, auch wenn diese gleichwohl als minimale Anleitung fungieren kann. Sie erfordert die Überführung einer beschreibenden in eine anleitende Darstellung. Die aus der Wahrnehmung resultierende Beschreibung muß aus der Perspektive des Instruierten in Anleitungen übersetzt werden. Und genau das ist die besondere Leistung der expliziten und leserorientierten Anleitungen.

Zusammenfassend kann man sagen, sie machen gemeinsam mit der begrifflich-abstrakten Erfassung von Sachverhalten, mit der genauen bis redundanten Darstellung der Uhrzustände sowie der detaillierten und zerlegten Angabe von Tätigkeiten die Spezifik der sprachlich-mentalen Prozeduren des zweiten Niveaus aus. Dieses Merkmalbündel ist Ausdruck eines erkennbaren Bewußtseins für die kommunikative Funktion von Texten. Die Darstellung der Bedienung ist nicht mehr eine im wesentlichen beschreibende Widerspiegelung der Wirklichkeit, sondern eine unter kommunikativen Gesichtspunkten gestaltete Instruktion, mit der die Wirklichkeit (des Lesers) beeinflußt werden soll. Diese Bewußtheit für den Text und die Textart zeigt sich auch bei den im folgenden behandelten Revisionen.

9.3.3 Revisionen

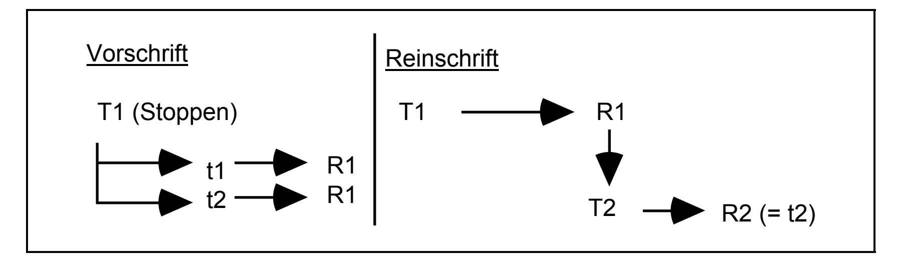
Die Revisionsanalyse muß sich auf die B-7 Texte beschränken, da für die B-10 Texte die Notizen und Entwürfe nicht dokumentiert werden konnten[81]. In den B-7 Texten zeigt sich ein neues Revisionsverhalten; das deutliche Bemühen um eine Näherung an den Schriftstandard läßt ein wachsendes Textbewußtsein erkennen. Das soll exemplarisch an dem folgenden Beispieltext (B7.14) gezeigt werden.

[81] Die Sicherung der Revisionen in dieser Versuchsgruppe hätte einen schwerwiegenden Eingriff in den sehr engagierten Schreibprozeß erforderlich gemacht, auf den zugunsten eines möglichst ungestörten Schreibverlaufes verzichtet wurde.

	Vorschrift		**Revidierte Fassung**
1	Stoppen	1	[Abbildung mit Beschriftung]
2	1. Drücke zunächst den ~~in der S~~ Mode-Knopf. ~~Jetzt wird~~ ~~1.~~ Drücke zunächst den Mode-Knopf, sodaß die jetzige Uhrzeit verschwindet und auf der Digitalanzeige nur Nullen erscheinen.	2	Zunächst drückt man den Mode-Knopf, sodaß die aktuelle Uhrzeit verschwindet und auf der Digitalanzeige nur Nullen erscheinen.
3	~~2.~~ Wenn du mit dem Stoppen beginnen willst, drücke den in der Skizze grün markierten Knopf.	3	Wenn man das Stoppen beginnen will, drückt man auf den in der Skizze grün markierten Start-/Stop Knopf.
4	Wenn du das Stoppen beenden willst drücke erneut den grünen Knopf.	4	Diesen betätigt man auch zum Beenden des Stoppens.
		5	Um wieder zur Nullstellung zu gelangen drückt man auf den in der Skizze rot gekennzeichneten Knopf.
5	Für eine Zwischenzeit drücke nach dem 1. Betätigen des grünen Knopfes den in der Skizze rot gekennzeichneten Knopf.	6.1	Um eine Zwischenzeit zu bekommen, drückt man nach dem Starten auf den roten Knopf,
6	Diesen drückst du dann auch wieder, um in die normale Stoppfunktion zurückzukommen.	6.2 7	auf den man auch zur Wiederrückkehr ~~zur~~ zu der normalen Stoppfunktion drückt. Dann wird wieder normal gestoppt.
7	Nachdem du gestoppt hast, drückst du wieder den roten Knopf, damit du wieder zur Nullstellung kommst.		
8	~~Danach~~ Zum Schluß drückst du die Mode-Taste, so bekommst du wieder die nomale Uhrzeit.	8	Um wieder die aktuelle Uhrzeit zu bekommen drückt man erneut den roten Knopf und dann wieder die Mode-Taste.

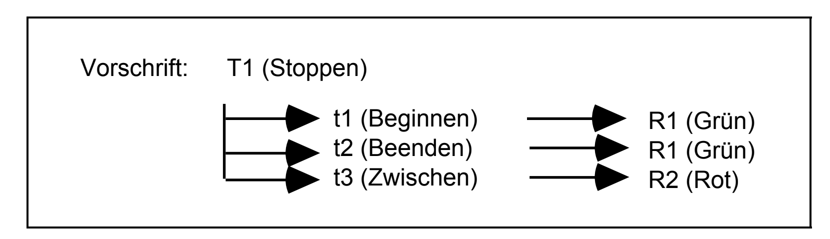
Die funktionale Zwischenüberschrift „Stoppen“ fehlt in der revidierten Fassung; an die erste Stelle tritt statt dessen eine Abbildung. Die erste Anleitung in Segment (s2) zeigt das Phänomen des schweren Anfangs; denn hier finden sich insgesamt drei verschiedene Versionen. An die Stelle des Imperativs in der Vertrautheitsform „*Drücke zunächst* ...“ tritt in der revidierten Fassung systematisch die 3. Pers. Sing. Präs. mit MAN. Die Revision der Äußerung (3) umfaßt zusätzlich zur Änderung der grammatischen Form die Ergänzung eines weiteren Attributs zu *Knopf*: „*den grünen Knopf*“ wird zu „*grün markierten Start-/Stop Knopf*“.

Bei Äußerung (s4) liegt eine andere Revisionsart vor: Die satzwertige Begründung des Antezedens in Erstposition aus der Vorschrift („*Wenn du das Stoppen beenden willst*“) wird in eine nominale Adverbialphrase überführt („*zum Beenden des Stoppens“*) und rückt gleichzeitig in die Zweitposition. Dadurch entsteht eine neue Thema-Rhema Struktur; in der Vorschrift folgt auf Thema (T1) „Stoppen beginnen“ und Thema (T2) „Stoppen beenden“ dasselbe Rhema (R1) „grüner Knopf“. In der revidierten Fassung wird bei gleichem ersten Thema „Stoppen beginnen“ aus dem Rhema des ersten Satzes „grüner Knopf“ das Thema des zweiten „dieser“, zu dem das Rhema „Stoppen beenden“ lautet:



(Abb. 37: Thema-Rhema Folge I in B7.14)

Angesichts der Gleichartigkeit der Aktionen zum Starten und Stoppen erscheint die Thema-Rhema Folge in der Vorschrift für das Verständnis sinnvoller, weil beide Aktionen als Subthemen des Oberthemas „Zeitnahme“ betrachtet werden können, denen jeweils das gleiche Rhema folgt. In der Vorschrift wird diese Thema-Rhema Struktur fortgesetzt, indem unmittelbar anschließend die Zwischenzeit als drittes Subthema zum Oberthema „Zeitnahme“ behandelt wird: „*Für eine Zwischenzeit drücke nach dem 1. Betätigen des grünen Knopfes den in der Skizze rot gekennzeichneten Knopf*“, so daß sich folgende Thema-Rhema Folge ergibt:



(Abb. 38: Thema-Rhema Folge II in B7.14)

In der revidierten Fassung wird dagegen in Segment (s5) zunächst das Zurückstellen auf Null behandelt. Dieser Wechsel der gleichartigen Thema-Rhema Folge, die eine Wiederholung gleicher Ausdrücke und syntaktischer Muster zur Folge hat, kann als Indiz dafür gelten, Wiederholungen zu vermeiden. Unter dieser Annahme folgt die Revision der rhetorischen Maxime „Variatio delectat“; sie ist damit Ausdruck des Bemühens um Annäherung an vermeintliche schriftsprachliche Standards.

Die Zwischenzeit wird in der revidierten Fassung erst in Segment (s6) thematisch und entspricht damit (s5) der Vorschrift. Dabei fallen folgende Änderungen auf: Anstelle von „*Für eine Zwischenzeit*“ heißt es „*Um eine Zwischenzeit zu bekommen*“, was in dem o.a. Sinne detaillierter ist. Die detaillierte Handlungsdarstellung „*nach dem 1. Betätigen des grünen Knopfes*“ wird in der revidierten Fassung begrifflich zusammengefaßt zu „*nach dem starten*“. Die redundante Kennzeichnung des „*in der Skizze rot gekennzeichneten*“ Knopfes entfällt.

Die Äußerungen (6) bzw. (6.2 & 7), die beide unmittelbar auf die zuvor behandelten folgen, dokumentieren eine interessante Revision. Zum einen wird aus zwei selbständigen Sätzen ein komplexerer gemacht, indem der zweite Satz zu einem Relativsatz des ersten wird. Gleichzeitig wird aus dem erweiterten Infinitiv „*um in die normale Stoppfunktion zurückzukommen*“ ein nominales Adverbial „*zur Wiederrückkehr ~~zur~~ zu der normalen Stoppfunktion*“. Die Revision des Segments (s8) enthält neben der syntaktischen Umformung einen Stellungswechsel: Die Begründung tritt in der Reinschrift an die erste Stelle, so daß aus einer erklärenden eine begründete Anleitung wird.

Die Revisionen betreffen zusammenfassend die Vermeidung des Imperativs in der Vertrautheitsform, die Vermeidung von Wiederholungen sowie die Ersetzung detaillierter Tätigkeitsangaben durch nominale Adverbialphrasen. In einem anderen Beispiel B7.15 finden sich einige weitere interessante Revisionsphänomene. Die Resultatsbeschreibung „*Dann erscheint 0:00oo!*" aus der Vorschrift wird zu „*So erhalten sie fünf Nullen auf der Anzeige*" (s6). Die Revision überführt insbesondere die Formulierung „*erscheint*" in „*erhalten*". Eine ähnliche Revision erfährt die folgende Begründung: „*Um die Zwischenzeit zu nehmen, drücken sie* ..." wird überführt in: „*Um die Zwischenzeit auf der Anzeige zu erhalten, drücken Sie* ..." (s10); hier wird der Ausdruck „*Zwischenzeit nehmen*" revidiert zu „*Zwischenzeit erhalten*". Den Gebrauch des Symbolfeldausdrucks „*erhalten*" kann man in beiden Fällen als markiert bezeichnen, weil seine Bedeutung auf die dargestellten Sachverhalte nicht zutrifft. Denn „*erhalten*" bedeutet, ‚*etwas entweder infolge eines Bemühens erhalten oder von einer Person bekommen*' (vgl. Paul 1981, 174f). Beides trifft hier jedoch nicht zu, denn der Druck auf eine Taste ist kein Bemühen in diesem Sinne. Auch die Ersetzung der Phrase „*Zum Starten und Stoppen drükken Sie den* ..." durch „*Zum Starten und Stoppen benutzen Sie* ..." (s7) ist in ähnlicher Weise markiert.

Gemeinsames Kennzeichen aller Revisionen ist das deutliche Bemühen um eine Näherung an den Schriftstandard. In den behandelten Fällen werden Ausdrücke, die eher dem mündlichen Register entsprechen, durch solche des schriftlichen ersetzt. Eine inhaltliche, den propositionalen Gehalt betreffende Revisionsabsicht ist nicht zu erkennen. Das erlaubt den Schluß, daß Revisionen dieser Art Ausdruck eines wachsenden Textbewußtseins sind. Wenn sie sich nicht auf die Korrektur inhaltlicher Fehler beschränken, sondern die Darstellungsmittel selbst betreffen, dann ist das Ausdruck dafür, daß das Kommunikationsmittel „Text" selbst zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird.

In den B-10 Texten, zu denen keine Revisionen vorliegen, läßt sich dieses Textbewußtsein ersatzweise an einigen ausgesprochen schriftsprachlichen Ausdrücken erkennen:

- *Die vorliegende Stoppuhr kann, wie der Name es schon* ***suggeriert****, als Stoppuhr und als „normale" Uhr verwendet werden. (B10.22, Z2-4)*
- *Die weitergelaufene Zeit erscheint dann, wenn sie* ***wiederholt*** *Knopf 3 drücken. (B10.3, Z17-18)*
- *Durch* ***wiederholtes*** *Drücken der Taste A erscheint wieder die Hauptzeit. (B10.11, Z32-33)*
- *Die Zeitmessung läuft* ***indessen*** *weiter. (B10.2, Z21-22)*
- ***Edditieren*** *der Weckzeit (B10.5, Z46)*

Insbesondere der Gebrauch des Adverbs bzw. Attributs *wiederholt* zeigt die Schwierigkeiten, die mit dem Bemühen um eine Näherung an den Schriftstandard verbunden sind; denn in diesen Fällen ist gerade kein *wiederholtes*, *mehrmaliges*, sondern ein *erneutes* oder *nochmaliges* Drücken der entsprechenden Taste gemeint. Der Gebrauch der Ausdrücke *suggerieren*, *edditieren* und *indessen* kann aus verschiedenen Gründen ebenfalls als markiert bezeichnet werden.

Als weiteres Kennzeichen für das wachsende Textbewußtsein kann die Erklärung von Symbolen gewertet werden. Vor allem das Glockensymbol „{" wird in den Texten des ersten Niveaus noch selbstverständlich, d.h. ohne Bedeutungserklärung verwendet:

- *Oben rechts im Sichtfeld -> [Pfeil zur Abb.] ~~ersche~~ sieht man jetzt eine Glocke. (B4.8, Z27-29)*
- *Drückt man 1xmal den Lap-Reset-Knopf, erscheint die Glocke. (B6.13, Z36-37)*

Erst in den B-10 Texten wird erstmals die technische Bedeutung des Glockensymbols explizit erklärt:

- *Ist der Alarm aktiviert, so erscheint im Display dieses Zeichen {. (B10.4, Z80-82)*
- *Dies wird deutlich an diesem „{“ Symbol. (B10.7, Z23-24)*
- *Dies wird durch das Symbol einer Glocke rechts oben angezeigt. (B10.8, Z27-28)*
- *An der Glocke rechts oben sehen Sie, ob der Wecker ein- oder ausgeschaltet ist. (B10.10, Z48-49)*

Das Glockenzeichen wird explizit als ein Symbol bezeichnet, dessen Bedeutung in der Anzeige eines technischen Uhrzustands liegt. Hierin zeigt sich, daß der symbolische Gehalt des Zeichens nicht als selbstverständlich und bekannt unterstellt wird, sondern in seiner symbolischen Funktion erkannt und als erklärungsbedürftig eingeschätzt wird.

9.3.4 Zusammenfassung

Bei der Beschreibung des ersten Niveaus hatte sich die Notwendigkeit ergeben zu erklären, warum die Texte trotz der zahlreichen Mängel den Mindestanforderungen an die Textart Bedienungsanleitung entsprechen. Dabei zeigte sich, daß der Kontext Bedienungsanleitung und das praktische Bedienungswissen gemeinsam eine Art externen Schreibplan bereitstellen, der über die Beschreibung der eigenen Bedienungstätigkeiten die Produktion einer rudimentären Anleitung ermöglicht. Hier stellt sich nun die Frage, wie die Fortschritte, d.h. die deutliche Annäherung an die Textart Bedienungsanleitung, zu erklären sind.

a) Wissen und Fertigkeiten

Im Bereich des Wissens und der Fertigkeiten sind zwei zentrale Fortschritte zu erkennen:

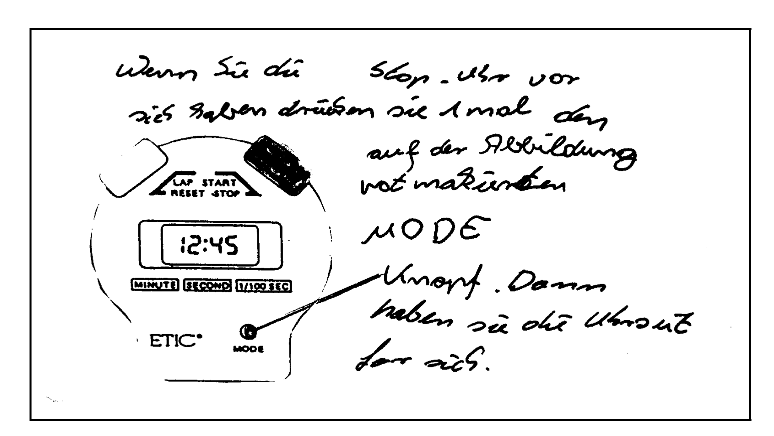
- Die Orientierung am beobachtbaren Bedienungsvorgang wird ersetzt durch eine Orientierung an einem vorgestellten Leser der Anleitung.
- Der weitgehend unreflektierte und ungeplante Gebrauch des Kommunikationsmittels „Text“ weicht einem wachsenden Bewußtsein für die spezifische Qualität schriftlicher Kommunikation und einem zunehmenden Wissen über die Textart Bedienungsanleitung.

Diese zunehmende Bewußtheit und Reflektiertheit des Schreibens dokumentiert sich in den Texten in einer konzentrischen Erweiterung des Anleitungskerns. Die bereits innerhalb des ersten Entwicklungsniveaus zu beobachtende Tendenz, mit der Realisierung des Kerns zu beginnen und diesen sukzessive zu vervollständigen, setzt sich im zweiten Niveau fort. Auch hier zeigt sich, daß zunächst die den Anleitungskern konstituierenden Anleitungen ausgebaut werden, bevor neue Textelemente außerhalb des Kerns hinzukommen.

Der Anfang der zweiten Entwicklungsniveaus, hier weitgehend repräsentiert durch die B-7 Texte, ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Distanz zum wahrnehmbaren Bedienungsgeschehen, die verbunden ist mit einer Hinwendung zur Bedienungssituation des Lesers. Es findet ein Wechsel in der Perspektive auf den Sachverhalt statt; an die Stelle der beobachtbaren Oberfläche der Wirklichkeit treten zunehmend Vorstellungen über die Wirklichkeit des Lesers. Die anfänglich unproblematisierte Identität von eigener und fremder Bedienungssituation wird aufgegeben zugunsten einer Antizipation der Bedienungssituation des Lesers. Dabei wird jedoch noch nicht die gesamte Rezeptionssituation berücksichtigt,

sondern zunächst einmal nur der mögliche Unterschied bei der Uhrbedienung. Man könnte sagen, der Schreiber stellt sich in einem ersten Schritt vor, wie der Instruierte die Uhr bedient. Die Spezifik der Textrezeption durch den Leser bleibt im Schreibprozeß wie im Text dabei zunächst noch unberücksichtigt. Die Annäherung an die schwierige Antizipation der komplexen Rezeptionssituation, als Voraussetzung für ein umfassendes Schreiben, erfolgt also über die Berücksichtigung eines bestimmten Ausschnitts der Situation des Lesers. Dabei wird der Ausschnitt so gewählt, daß er aufgrund der Nähe zu der eigenen Situation einen relativ leichten Zugang bietet. Das ist für den Fall der fremden Bedienungssituation gegeben, weil hier konkrete, beobachtbare Wirklichkeitselemente aus einer fremden Perspektive zu betrachten sind. Das ist einfacher als das Vorstellen eines fremden Rezeptionsprozesses, weil es sich hierbei um mentale Prozesse handelt, die weitgehend der Beobachtung entzogen sind.

Ausdruck dieser ersten Annäherung an die Lesersituation ist der weiter fortschreitende Ausbau des Anleitungskerns und seine nur zaghafte Erweiterung um nicht-anleitende Elemente. In den B-7 Texten finden sich daher nur in Einzelfällen werbende Äußerungen, Funktions- bzw. Inhaltsübersichten sowie Eröffnungselemente. Dagegen ist eine deutliche Zunahme bei den funktionalen Abbildungen zu beobachten. Sie bilden ein herausragendes Mittel der Einflußnahme auf die Bedienungssituation des Lesers. Mit ihrer Hilfe können Bedienungselemente und Uhrzustände vermittelt werden, so daß die Bedienungssituation des Lesers den eigenen Vorstellungen entsprechend gestaltet werden kann. Bei den Anleitungen zeigt sich eine deutliche Tendenz, diese explizit veranlassend zu formulieren. Des weiteren finden sich mehr begründete Anleitungen, was ebenfalls ein Indiz dafür ist, daß die Bedienung nicht mehr primär als ein wahrnehmbares Ereignis, sondern eher als eine absichtsvolle Handlung wahrgenommen wird. Die Bedienung wird nicht länger an ihrer Oberfläche beschrieben, sondern zum Gegenstand einer Instruktion. Der Anfang des folgenden Beispiels zeigt die wesentlichen Elemente des Beginns des zweiten Entwicklungsniveaus:



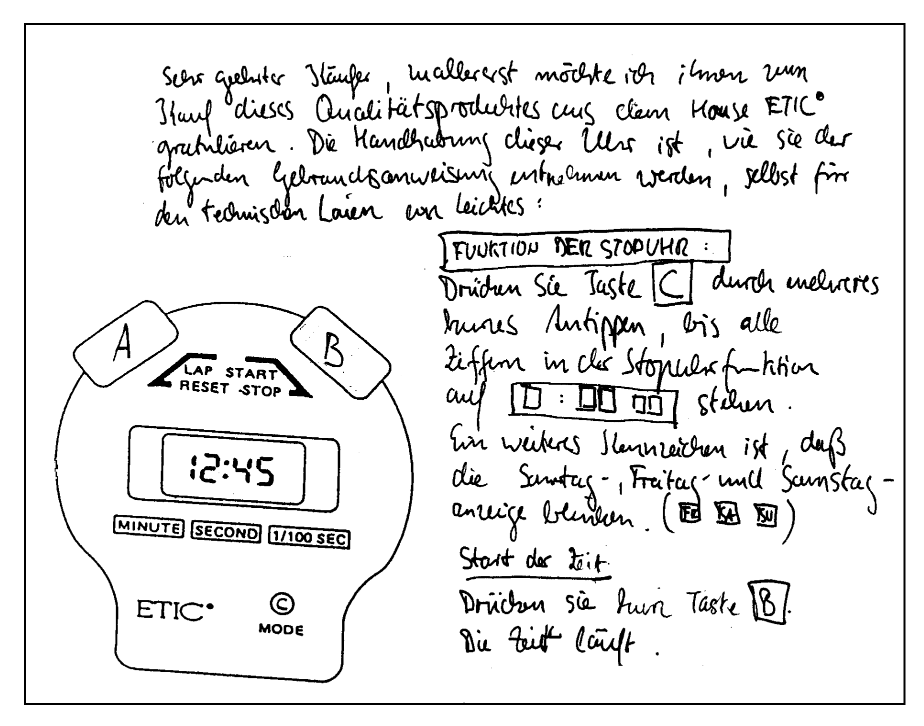
(Abb. 39: Ausschnitt B7.5)

Der Text beginnt ohne Eröffnung direkt mit dem Anleitungskern. Das erste Segment „*Wenn Sie die Stop-Uhr vor sich haben*...“ zeigt die Orientierung an der *Bedienung*ssituation des Lesers; sie wird zum Ausgangspunkt der ersten Anleitung „...*drücken sie 1mal auf den in der Abbildung rot markierten MODE Knopf*“. Die Anleitung ist explizit und der zu betätigende Knopf mit Hilfe der Abbildung für den Leser eindeutig zu identifizieren. Dabei sind Text und Abbildung funktional aufeinander bezogen. Die Resultatsbeschreibung „*Dann haben sie die Uhrzeit for*

sich“ stellt die Bedienungssituation des Lesers fest. Damit ist eine gemeinsame Ausgangsbasis für die folgenden Anleitungen geschaffen.

Die weitere Entwicklung, sie wird hier überwiegend durch B-10 Texte vertreten, ist ganz wesentlich geprägt durch ein wachsendes Textbewußtsein. Nachdem zunächst die Bedienungssituation des Lesers den Ausgangspunkt der Anleitung bildete, rückt nun die *Rezeption*ssituation und damit die Besonderheit der schriftlichen Kommunikation bzw. die spezifische Textqualität in den Aufmerksamkeitsfokus. Es entsteht ein Textbewußtsein. Die Entwicklungsfortschritte beschränken sich nicht mehr nur auf den Kern, sondern erfassen auch andere Textelemente. Die SchreiberInnen bemühen sich nun, auch die gegenüber der Bedienungssituation schwierigere Rezeptionssituation des Lesers zu berücksichtigen. Das führt zu einer weiter steigenden Orientierung am Leser sowie auch zu einer größeren Sachangemessenheit. In den Texten finden sich zunehmend mehr verständnissichernde Äußerungen.

Ausdruck dieses weiteren Entwicklungsfortschritts ist der Zuwachs an nichtanleitenden Textelementen sowie die wachsende Explizitheit und Detailliertheit der Anleitungen. Bei den B-10 Texten verfügen jeweils mehr als die Hälfte aller Texte über Eröffnungen und Funktionsübersichten, während dies bei den B-7 Texten nur bei weniger als einem Viertel der Fall ist. Bei den eröffnenden Elementen zeigen insbesondere die Ankündigungen, daß hier die *Rezeptionssituation* des Lesers in den Blick gerät. Denn sie orientieren den Leser auf den folgenden Text. Die starke Orientierung am Leser zeigt sich auch darin, daß in den Begründungen zu den Anweisungen die Zwecke der Uhr transformiert werden in Ziele oder Wünsche des Lesers. Die veranlaßte Durchführung einer Tätigkeit wird entsprechend nicht mit den generellen Zwecksetzungen begründet, sondern häufig mit individuellen Zielen des Lesers (‚*Wenn sie eine Zeit stoppen wollen*‘). Zusammengefaßt kann man sagen, der Text orientiert sich nicht mehr an einem Leser, der die Uhr bedient, sondern an einem Leser, der die Uhr *mit Hilfe der Anleitung* bedient. Das folgende Beispiel enthält einige typische Phänomene für Texte des zweiten Entwicklungsniveaus:



(Abb. 40: Ausschnitt B10.11)

Der Text beginnt mit der Anrede „*Sehr geehrter Käufer*, ...“ und einer werbenden Äußerung „... *zuallererst möchte ich ihnen zum Kauf dieses Qualitätsprodukts aus dem Hause ETIC® gratulieren*“, die die Funktion einer Eröffnung wahrnehmen. Das folgende Segment „*Die Handhabung dieser Uhr ist, wie sie der folgenden Gebrauchsanweisung entnehmen werden, selbst für den technischen Laien ein Leichtes*“ enthält in dem Einschub eine implizite Ankündigung. Der eigentliche Anleitungskern beginnt herausgehoben mit einer funktionalen Zwischenüberschrift „[FUNKTION DER STOPPUHR:]“. Es folgt ein Imperativ in der Höflichkeitsform, der Bestandteil einer begrenzten Anleitung ist: „*Drücken Sie Taste [C] durch mehreres kurzes Antippen, bis alle Ziffern in der Stopuhrfunktion auf [0:00OO] stehen*“. Die Umrandungen der Tastenbezeichnung und der Displayanzeige haben abbildenden Charakter. Die ergänzende Resultatsbeschreibung „*Ein weiteres Kennzeichen ist, daß die Sonntag-, Freitag- und Samstaganzeige blinken. ([FR] [SA] [SU])*“ ist Ausdruck des hohen Detaillierungsgrades. In analoger Weise werden die weiteren Anleitungen formuliert.

Neben den fertigen Texten lassen auch die Revisionen das wachsende Textbewußtsein erkennen. Indiz hierfür ist das Auftreten stilistischer Veränderungen. Anders als in den Texten des ersten Niveaus werden dabei Äußerungen nicht nur aus inhaltlichen Gründen geändert, sondern auch wegen ihrer kommunikativen Wirkung.

b) Defizite

Zu den Defiziten am Ende des zweiten Entwicklungsniveaus ist im wesentlichen das mangelnde textartenspezifische Wissen zu rechnen. Die Realisierung der nicht-anleitenden Textelemente zeigt, daß es sich hierbei weitgehend um ein durch Rezeption erworbenes Wissen handelt. Insbesondere am Beispiel der werbenden Äußerungen wird sichtbar, daß den SchülerInnen die genaue Aufgabe

solcher Äußerungen nicht bekannt ist. Ihre Funktion im Rahmen einer Marketingstrategie ist ihnen nicht bewußt. Das zeigen die folgenden Beispiele, die in ihrer Überzeichnung teilweise ironische Züge tragen:

- *Herzlichen Glückwunsch zu Ihrem Kauf einer ETIC Quarz-Stoppuhr. Sie werden sehen, daß besonders dieses Modell kinderleicht zu bedienen ist. (B10.8 Z2-5)*
- *Sollten irgendwelche Fragen oder Probleme auftauchen, wenden Sie sich bitte an unseren Kundendienst in Taiwan.*
  Hotline: 02471/22437569/4930747
  Bitte beachten Sie die Zeitverschiebung!! (B10.13, Z75-81)
- *Falls Fragen oder Probleme mit unserem Markenprodukt entstehen sollten, bitte wenden Sie sich an unsere Hotline in Japan, die von 12 Uhr bis 8 Uhr (aufgrund der Zeitverschiebung besetzt ist. Tel. No. 0763168/007293226/76889301260085*
  Bitte wenden Sie sich an unseren Mann in Tokio
  Herrn ¢ΩØ¿ÑÆŒfi[82] *(B10.27, Z55-61)*
- *Herzlichen Glückwunsch zum Kauf dieser ETIC-Stoppuhr. Sie waren leider nicht in der Lage eine funktionstüchtige Uhr zu kaufen! (B10.28, Z5-7)*

Insbesondere das letzte Beispiel zeigt die ironische Distanzierung von den werbenden Äußerungen. Weitere Mängel zeigen sich bei der Wahl des schrift- und fachsprachlichen Registers. Das Bemühen um Genauigkeit und schriftlichen Standard führt bisweilen zu Hypergenauigkeit und Redundanz.

Eine Besonderheit bei den Texten des zweiten Niveaus ist ihre extreme Orientierung an einem vorgestellten Leser. Die Texte sind geschrieben für jemanden, der unmittelbar mit Hilfe der Anleitung die Uhrbedienung zum ersten Mal sukzessive ausführt. Damit berücksichtigen die Texte nur eine bestimmte Adressatengruppe und eine spezifische Anwendungssituation, was angesichts der Heterogenität der Adressaten als Mangel betrachtet werden kann.

82 Stilisierte japanische Schriftzeichen

9.4 Entwicklungsniveau (3): Zweckorientierte Anleitungen

Die weitere Entwicklung ist stärker als die bisherige abhängig von sehr spezifischen Erfahrungen und Lernprozessen. Für das erste und zweite Niveau kann man annehmen, daß sie bei normaler schulischer und sonstiger Sozialisation von den meisten Menschen erreicht werden. Das gilt jedoch für das dritte Entwicklungsniveau nicht in der gleichen Weise. Während die bisher untersuchten Texte innerhalb der Versuchsgruppen relativ große Ähnlichkeiten aufweisen, treten bei denen der letzten drei Gruppen (12. Klasse, Studierende und Technische RedakteurInnen) größere Unterschiede zutage. Gerade bei den B-12 und den UNI-Texten (= Studierende) gibt es noch zahlreiche Texte, die dem zweiten Niveau zuzurechnen sind. Insbesondere die bei den Technischen RedakteurInnen zu beobachtenden Fortschritte legen die Annahme nahe, daß hierfür ein spezifisches Wissen erforderlich ist.

So läßt beispielsweise der folgende Text, der aus einem 12. Schuljahr stammt, keine nennenswerten Unterschiede gegenüber denen der zehnten Klasse erkennen:

Beispiel (B12.2)

1	[Abb. m. Beschriftung]
2	Sehr geehrter Käufer, ich beglückwünsche sie zum Kauf dieser Handstoppuhr der digi-tech gmbh.
3	Gebrauchsanweisung [Vorlage]
4	1. Stop-Funktion
5	a) Um von der Uhrzeitangabe zur Stop-Funktion zu gelangen, drücken sie MODE.
6	Im Digitalenanzeigenfeld erscheint: 0:00oo.
7	Drücken sie Knopf 1, um die Zeitmessung zu beginnen.
8	Beim nochmaligen Betätigen des Knopfes wird die Messung gestoppt.
9	Damit sie zur Ausgangstellung gelangen, drücken sie Knopf 2.
10	b) Wenn sie die Zwischenzeit angegeben haben wollen, betätigen sie zunächst wie gewohnt Knopf 1 um die Zeitstoppung ~~x~~ zu beginnen.
11	Drücken sie Knopf 2 so wird die Zwischenzeit ~~angegeben~~ angezeigt, ~~sobald sie wiederum Knopf 1 drücken beim~~.
12	Sie können die momentane Messung weiter beobachten, indem sie Knopf 2 wiederholt x drücken.
13	Wollen sie wieder zur Uhrzeitangabe überschalten, benutzen x sie MODE.
14	2. Uhr-Funktion
15	~~Drücken Sie den MODE-Knopf, damit die Uhrzeit mit Wochentag im Digitalenanzeigenfeld sichtbar wird.~~
16	~~XX~~ Um die Uhr zu stellen, drücken sie dreimal MODE, so daß die Sekunden blinken.
17	~~Betätigen sie Knopf 1, damit die Minuten verstellt werden~~.
18	Beim Betätigen des Knopfes 1 springt die Sekundenangabe auf Null.
19	Drücken sie nun Knopf 2 und korrigieren mit Knopf 1 die Minutenanzeige.
20	~~Xxx~~ Beim nochmaligen betätigen des Knopfes 2 können sie auf gleiche Weise die Stundenangabe verändern.

Die Anleitung wird in Segment (s2) mit einer werbenden Äußerung eröffnet; es folgen eine Überschrift und eine Zwischenüberschrift (s3-4). Daran schließt sich unmittelbar eine begründete und erklärende Anleitung zum Umschalten vom Uhrzeit-

in den Stoppmodus an, die inhaltlich in dem Sinne defizitär ist, daß sie andere Fälle nicht behandelt. Nach einer weiteren begründeten Anleitung findet sich in (s8) eine beschreibende Anweisung. In Segment (s10) folgt eine für das zweite Niveau typische leserorientierte Anweisung, ausgedrückt in einer modalen („*wollen*") Konditionalkonstruktion. Die restliche Anleitung ist in analoger Weise formuliert. Auch bei den UNI-Texten finden sich ähnliche Beispiele:

Beispiel (UNI-2.12)

1	Gebrauchsanweisung
2	[Abb. m. Beschriftung der Tasten]
3	Mit dem Erwerb dieser Quarz-Stoppuhr haben Sie sich für ein zuverlässiges Meßinstrument der Firma ETIC entschieden.
4	Um Sie in die multiplen Funktionen ausreichend einzuweisen, wollen wir diese Schritt für Schritt durchgehen.
5	Betrachtet man die Anzeige der Uhr in der Ausgangsposition, so erfährt man die aktuelle Tageszeit. Angegeben werden die vollen Stunden, die Minuten und die Sekunden.
6	1. Funktion: „Stoppen eines konkreten Zeitvorgangs"
7	1) Drücken Sie ~~auf den~~ einmal auf den runden Knopf mit der Bezeichnung „Mode". Hierauf erscheint die Angabe 0.00oo.
9	2) Betätigen Sie nun die Drucktaste rechts oben (in der Abbildung mit [A] bezeichnet), so beginnt der Stoppvorgang.
10	3) Bei erneutem Drücken von [A] wird die gestoppte Zeit angegeben.
11	4) Um die gestoppte Zeit weiterlaufen zu lassen, ist ein weiteres Drücken von [A] nötig. (Stoppvorgang s.3.))
12	5) Um die normale Tageszeit zu erhalten, drücken Sie den Knopf ‚Mode'.
13	2. Funktion: „Stoppen eines konkreten Zeitraumes, mit Angabe von Zwischenzeiten"
14	1) Ausführung von 1) und 2).
15	Ermitttlung der Zwischenzeit ist durch das Drücken von [B] gewährleistet
16	- der Stoppvorgang wird hierdurch nicht beendet, - die Zeit läuft intern weiter -
17	3) Bei erneuten Betätigen von [B] wird die aktuelle, fortlaufende Zeit der Messung angegeben
18	4) Um den Stoppvorgang zu beenden, drücken Sie [A].
19	5) Erhalt der Tageszeit siehe 1.5).

Auch dieser Text zeichnet sich, ohne daß dies hier im einzelnen analysiert werden soll, durch seine starke Leserorientierung sowie seinen hohen Detaillierungsgrad aus. Die Anleitungen veranlassen den Leser explizit zur Ausführung einzelner Bedienungsschritte; dabei werden sowohl die Tätigkeiten als auch die resultierenden Uhrzustände in der Regel dargestellt.

Demgegenüber ist die weitere Entwicklung gekennzeichnet durch eine Orientierung an den Zwecken der Uhr. Anders als noch im zweiten Entwicklungsniveau bilden nicht mehr der imaginierte, parallel zur Anleitung die Uhr bedienende Leser den Ausgangspunkt, sondern die in der Uhr materialisierten Meßzwecke. Die Anleitungen des ersten und zweiten Niveaus vermitteln das erforderliche Bedienungswissen, indem sie den Leser veranlassen, die Bedienung schrittweise durchzuführen. Die praktische Bedienung durch den Leser ist also das Mittel, um den Zweck „Weitergabe von Bedienungswissen" zu erreichen. Adressat der Anleitung ist ein vorgestellter Leser mit bestimmten Eigenschaften; nicht zuletzt aus diesem Grund werden die Anleitungen häufig mit Zielen oder Bedürfnissen des

Lesers (‚*Wenn Sie stoppen wollen*,...') verknüpft. Nicht aus den allgemeinen Meßfunktionen heraus wird die Notwendigkeit begründet, eine Tätigkeit auszuführen, sondern aus individuellen Zielen. Im Unterschied dazu orientieren sich die Anleitungen des dritten Entwicklungsniveaus nicht länger an den individuellen Zielen eines imaginären Lesers, sondern an den generellen Zwecken der Uhr. Sie vermitteln ein allgemeines Wissen über die Realisierung der verschiedenen Uhrfunktionen. Entsprechend richten sie sich auch nicht an einen bestimmten Leser, sondern an eine bestimmte Nutzergruppe, die - soziologisch gesprochen - als Generalisierter Anderer wahrgenommen und behandelt wird.

Eine solche Neuorientierung hat Voraussetzungen und Folgen, die sich sowohl im Schreibprozeß als auch im fertigen Text niederschlagen. Beide sollen im folgenden unter Entwicklungsgesichtspunkten analysiert werden. Die Texte zeigen eine größere Sachlichkeit, verbunden mit einer größeren Distanz zum Leser. Das wird insbesondere erreicht durch eine Verlagerung der dominierenden Anleitungstypen und der äußeren Textgestaltung (Layout). Die Voraussetzungen hierfür liegen in einem wesentlich umfangreicheren Schreibprozeß. Insbesondere die Texte der Technischen RedakteurInnen (TR-Texte) lassen einen erheblich gesteigerten Planungs- und Revisionsaufwand erkennen, der von keiner der anderen Versuchsgruppen erreicht wird. Auch hier ist es wieder ein Merkmalbündel, das die Besonderheiten des dritten Entwicklungsniveaus ausmacht.

9.4.1 Anleitungskern

Bei der Darstellung der Entwicklungsfortschritte kann auf eine gesonderte Darstellung der nicht zum Kern gehörenden Elemente verzichtet werden. Zum einen treten nur wenig wirklich neue Elemente auf und zum anderen verlieren sie an Bedeutung. Die Fortschritte zeigen sich am deutlichsten bei den Kernelementen.

Das Beispiel der werbenden Elemente verdeutlicht den Bedeutungsverlust der Nicht-Kernelemente: Unter den B-10 Texten sind zehn und unter den UNI-Texten neun mit eindeutig, z.T. überzeichneten werbenden Äußerungen („*Herzlichen Glückwunsch zu Ihrem Kauf einer ETIC Quarz-Stoppuhr. Sie werden sehen, daß besonders dieses Modell kinderleicht zu bedienen ist*," B10.8, Z1-5). Derartige Äußerungen finden sich in den TR-Texten nicht. Die wenigen werbenden Äußerungen haben hier eher den Charakter, einen allgemeinen positiven Kontext zu schaffen, beispielsweise wie in der folgenden Äußerung: „*Ihre neue Stoppuhr möchten Sie schnell und problemlos nutzen. Diese Anleitung will Sie dabei unterstützen* (TR-6.14, Z4-8)". Dabei geht es nicht um platte Produktwerbung, sondern um den Versuch, eine positive Einstellung zur Bedienungsanleitung zu schaffen. Der Grund für diese Zurückhaltung bei den Technischen RedakteurInnen ist darin zu sehen, daß sie die Funktion werbender Elemente kennen und daher wissen, daß diese nicht ohne Kenntnis des entsprechenden Marketingkonzepts verfaßt werden können.

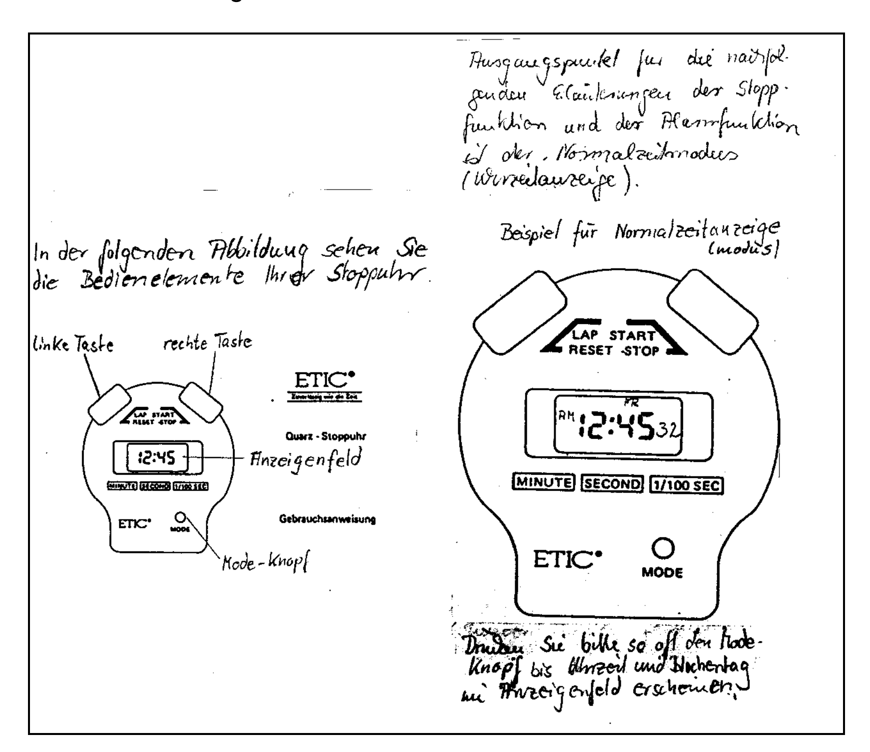
Auf dem Hintergrund dieses textartenspezifischen Wissens erklärt sich auch das vereinzelte Auftreten eines neuen, nicht-anleitenden Elements: Sicherheitshinweise. Sie spielen in der technischen Dokumentation aufgrund des neuen Produkthaftungsgesetzes eine wichtige Rolle. Allerdings ist ihre Bedeutung für eine Stoppuhr wegen des geringen Gefährdungspotentials zu vernachlässigen:

<u>Sicherheitshinweise</u>
- Schützen Sie ihre Uhr vor Nässe.
- Setzen Sie sie nicht unnötigen Stößen aus.
- Wenn Sie die Batterie ausgetaucht haben, sorgen Sie für ihre odnungsgemäße Entsorgung. (TR-5.9)

a) Anfang

Die Textanfänge zeigen ähnliche Veränderungen wie die werbenden Äußerungen. Anders als bei den Texten des zweiten Niveaus fungieren hier überwiegend Inhalts- oder Funktionsverzeichnisse als Eröffnungen. Auf direkte Leseranreden wird weitgehend verzichtet. Manche Darstellungsarten, beispielsweise die tabellarische oder die des Flußdiagramms, machen Eröffnungen in gewisser Weise überflüssig bzw. übernehmen ihre Funktion. Die meisten Texte beginnen nach einer Übersicht unmittelbar mit dem Anleitungskern bzw. enthalten entsprechende Leerstellen.

Inhaltlich orientieren sich die Anfänge jedoch sehr deutlich an der Bedienungssituation des Lesers. Das Schaffen einer gemeinsamen Ausgangsposition bildet den inhaltlichen Startpunkt der Anleitungen. In besonders expliziter Weise leistet das der folgende Text:



(Abb. 41: Ausschnitt TR-6.14)

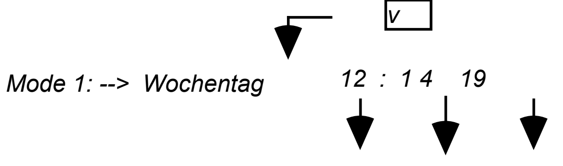
Auf der linken Seite der Abbildung werden mit Hilfe einer Graphik die Bedienungselemente der Uhr erklärt. Auf der rechten Seite wird dann eine Vorverständigung mit dem Leser herbeigeführt, indem die Autorin ihm mitteilt, welcher technische Uhrzustand den weiteren Anleitungen zugrunde gelegt wird. Gleichzeitig wird das entsprechende Display abgebildet und die erforderliche Bedienungstätigkeit genannt. Es ist die Explizitheit, mit der hier die Voraussetzungen für die weitere Anleitung behandelt werden, die den Unterschied zum zweiten Entwicklungsniveau ausmacht. Die explizite Behandlung macht deutlich, daß nicht nur das

technische Problem und seine Bedeutung für die Bedienung erkannt, sondern auch seine kommunikative Relevanz richtig eingeschätzt wird, wie das folgende Beispiel ebenfalls erkennen läßt:

- *Einstellen des Ausgangszustandes*
  Zur Erklärung der Funktionen stellen Sie die Uhr mit dem runden Knopf (C) so ein, daß sie die Uhrzeit und einen Wochentag sehen können. (TR-6.12, Z28-31)

Die Herstellung des Ausgangszustandes wird explizit kommunikativ begründet. Der Unterschied zum zweiten Niveau liegt darin, daß diese Texte zwar ebenfalls am Anleitungsbeginn die Wahl des Normalzeitmodus veranlassen - anders übrigens als im ersten Niveau -, diesen aber nicht explizit als Ausgangs- oder Normalzustand für die weitere Anleitung definieren. Das zeigt das folgende, weiter oben bereits behandelte Beispiel:

- *Bei Erhalt der Uhr sollte folgende Anzeige auf dem Display eingeblendet sein:*



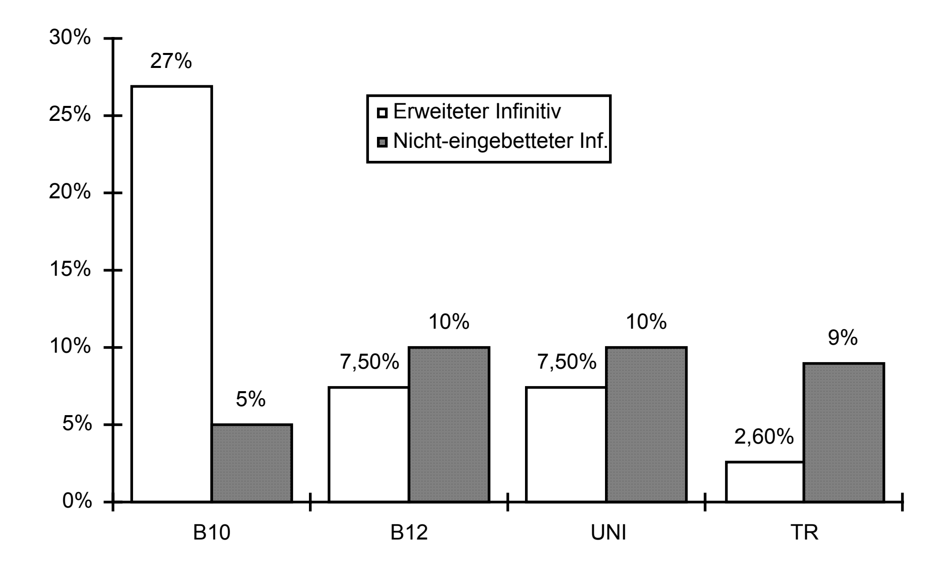
Stunden Minuten Sekunden

Ist dies nicht der Fall, so drücken sie sooft Mode
bis diese Anzeige erreicht wird (einzelne Ziffern dürfen nicht blinken)
(B10.5, Z11-16)

b) Sprachlich-mentale Prozeduren

Neben der Textgestaltung (s.u.) zeigen sich innerhalb des Anleitungskerns die gravierendsten Unterschiede bei den sprachlich-mentalen Prozeduren. Der Orientierungswechsel von individuell gedachten Bedienungszielen hin zu generellen Meßzwecken wirkt sich aus auf die Wahl der sprachlichen Mittel. Besonders deutliche Auswirkungen werden bei den Anleitungstypen sichtbar.

Der Übergang vom ersten zum zweiten Entwicklungsniveau war verbunden mit einem ersten Orientierungswechsel vom eigenen zum fremden, leserausgeführten Bedienungsvorgang. Als Konsequenz war eine deutliche Zunahme begründeter Anleitungen, insbesondere solcher mit einem erweiterten Infinitiv, zulasten der erklärenden Anweisungen zu verzeichnen. Diese Form ist in besonderer Weise geeignet, an die Ziele und Bedürfnisse des Lesers anzuknüpfen. Der erneute Orientierungswechsel mit dem Erreichen des dritten Niveaus läßt nun einen Rückgang der für das zweite Niveau typischen erweiterten Infinitivkonstruktionen bzw. eine Zunahme anderer Formen erwarten. Eine Auswertung der segmentierten Texte ergibt entsprechend der Erwartung einen Rückgang der mit *um-zu* erweiterten Infinitivkonstruktionen:



(Abb. 42: Verteilung der Infinitivkonstruktionen)

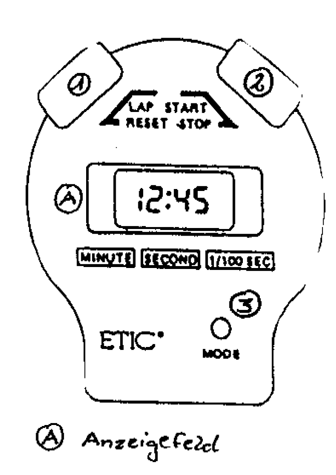
Bei den B-4 Texten haben sie noch einen Anteil von 4%, bei den B-6 Texten von 15%, bei den B-7 Texten von 25%, bei den B-10 Texten von 27%, bei den B-12 und UNI-Texten sinkt ihr Anteil auf 7,5% und bei den TR-Texten schließlich auf nur noch 2,6%. Gleichzeitig nehmen aber die anleitenden Infinitivkonstruktionen (‚*Taste A drücken*') deutlich zu: Bei den B-4, B-6 und B-7 Texten fehlen sie ganz; bei den B-10 Texten haben sie lediglich einen Anteil von knapp 5%, bei den B-12 sowie UNI-Texten von 10% und bei den TR-Texten von knapp 9% aller Segmente.

Man kann also sagen, die Anleitungen mit erweiterten Infinitivkonstruktionen nehmen in dem Maß ab, wie die anleitenden Infinitive zunehmen. So heißt es beispielsweise in einem Text des zweiten Niveaus: „*2. Um eine Zeit stoppen zu können, drücken Sie jetzt den rechten Knopf (Start). Die Zeit läuft*" (B7.3, Z10-12); der gleiche Sachverhalt wird in einem Text des dritten Niveaus wie folgt dargestellt: „*Zum Start Taste B drücken. Zwischenzeit nehmen: Taste A drücken, zur Fortsetzung die Taste B erneut drücken*" (TR-6.13, Z36-39, Erstschrift).

Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei darauf hingewiesen, daß diese quantitativen Veränderungen *ein* Unterscheidungsmerkmal der beiden Entwicklungsniveaus sind. Als eines von mehreren Merkmalen enthält es Hinweise auf die Tendenz oder Qualität der Entwicklungsfortschritte. Mit Hilfe der funktional-pragmatischen Analyse der verwendeten sprachlichen Mittel ist es möglich, aus der quantitativen Bevorzugung Schlüsse auf dominierende Anweisungsformen zu ziehen. Es darf daraus aber nicht der Umkehrschluß gezogen werden, daß das vereinzelte Auftreten eines bestimmten sprachlichen Mittels als Indikator für das Vorliegen eines bestimmten Niveaus gelten kann. Es ist vielmehr nötig, eine solche, quantitativ ermittelte Entwicklungstendenz durch Einzelanalysen qualitativ abzusichern.

Der Beginn dieses letzten Entwicklungsniveaus, mit dem die Bedienungszwecke in den Fokus rücken, soll an einem Beispiel aus der zwölften Klasse illustriert werden. Es zeichnet sich durch eine veränderte Anleitungstypik aus, die sachlicher bzw. funktionsorientierter und weniger leserbezogen erscheint.

Beispiel (B12.10)



1	I Einstellen / Benutzung der Stoppuhr
3	1. Bringen Sie mit »Mode« die Uhr in Ausgangsstellung.
4	Dafür drücken Sie »Mode« bis auf dem »Anzeigefeld« [0:00oo] erscheint.
5	Die blinkenden Wochentage [»SU / FR / SA«] im oberen Anzeigefeld zeigen, daß die Stoppuhr betriebsbereit ist.
6	2. Zum Starten der Stoppuhr drücken sie »Start / STOP« (2). Die Zeit beginnt zu laufen.
7	3. Zum Halten der »Stoppuhr« drücken Sie erneut »START / STOP« (2). Die Zeit hält und es erscheint die gemessene Zeit in »Minuten, Sekunden und 1/100 Sekunde.«
8	4. Beim Überschreiten der ersten Stunde springt die Anzeige um auf »Stunde, Minute und Sekunde.«
9	5. Zum Bestimmen der Zwischenzeit drücken Sie während laufender Stoppuhr »LAP / RESET«. Im Anzeigefeld erscheint die Zwischenzeit.
10	Bei erneutem drücken von »LAP / RESET« (1) wechselt das Anzeigefeld zur aktuellen gemessenen Zeit.
11	Zum endgültigen Stoppen der Zeit drücken Sie »START / STOP« (2)
12	6. Zum Rückstellen der Anzeige auf [0:00oo] drücken Sie, nach dem Stoppen der Zeit, »LAP / RESET« (1).
13	II Einstellung / Benutzung der Weckfunktion
14	1. Drücken Sie »Mode« bis im Anzeigefeld die »Stundenanzeige« und »MO« im oberen Anzeigefeld blinkt [Abb. des DPs]
15	2. Wählen Sie nun mit »STOP / START« (2) die gewünschte Weckzeit in Stunden.
16	3. Zum Stellen der Minuten drücken Sie »LAP / RESET« (1). Die Minutenanzeige blinkt.
17	Mit »START / STOP« (2) können sie die gewünschte Zeit in Minuten einstellen.
18	4. Zum Wechsel der Anzeige zur aktuellen Zeit drücken sie »MODE« (3).
19	5. Zur Kontrolle der »Weckzeit« drücken sie »LAP / RESET« (1). Im Anzeigefeld erscheint die Weckzeit.
20	6. Zum Einstellen der Weckfunktion drücken sie »LAP / RESET« (1) und zusätzlich »START / STOP« (2). Es erscheint in der rechten, oberen Ecke des Anzeigefeldes ein Glockensymbol »{«.
21	Die Uhr befindet sich nun in Alarmbereitschaft.

Die Anleitung beginnt nach der Überschrift in den Segmenten (s3-5) mit einer ersten Anweisung, formuliert im Imperativ. Die Begründung enthält die Adverbialbestimmung *„in Ausgangsstellung“*. In Segment (s6) folgt die zweite Anleitung, formuliert als Aussagesatz mit einem adverbial gebrauchten Präpositionalausdruck an erster Stelle (vgl. hierzu §7.6.1c). Das ist unter zwei Gesichtspunkten interessant: Dieser Anleitungstyp fordert den Leser nicht direkt zur Ausführung der Tätigkeit auf, sondern stellt den zur Erreichung des Zwecks führenden Schritt dar. Er kann kontextabhängig handlungsanweisende und wissensbildende Funktionen erfüllen (vgl. §7.2.6). Zugleich wird durch die Erststellung des Präpositionalaus-

drucks der *Zweck* thematisch und die Tätigkeit selbst rhematisch. Damit bilden die Meßzwecke der Uhr den Bezugspunkt. Der zweite Satz enthält eine verbale Beschreibung des Resultats in erklärender Funktion. Betrachtet man nun die weitere Anleitung, so fällt auf, daß der überwiegende Teil der Anweisungen in dieser Art formuliert ist. Ausnahmen bilden lediglich die jeweils ersten Anweisungen nach einer Zwischenüberschrift, die im Imperativ formuliert sind. Damit herrscht hier ein Anweisungsschema vor, das aus folgenden Elementen besteht: Es beginnt mit einer zweckorientierten Begründung ‚*Zum Xen*', gefolgt von einer Tätigkeitsangabe ‚*drücken Sie XY*' und endet mit einer erklärenden Resultatsbeschreibung: ‚*Die Uhr zeigt NN*'.

Das Spezifische dieses Anweisungsschemas liegt in der Perspektive auf den Sachverhalt. Durch die systematische Erststellung der Uhrfunktion ist diese durchgehend thematisch, d.h. der Uhrzweck bildet das Thema, so daß der Werkzeugcharakter der Uhr in den Fokus rückt. Es sind die allgemein bekannten Uhrfunktionen, die thematisch sind und somit als bekannt vorausgesetzt werden. Die jeweils erforderlichen Bedienungsakte und die damit erzielten Resultate bilden das entsprechende Rhema, d.h., sie gelten als unbekannt. Auf diese Weise wird die Bedienung in generalisierter Form behandelt; sie ist nicht bezogen auf eine individuelle, vom einzelnen Leser ausgehende Zielsetzung. Die Anweisungen verlieren so den Charakter konkreter, an einen einzelnen adressierten Handlungsanweisungen; sie sind vielmehr generelle Instruktionen, die den systematischen Zusammenhang von gegebenen Zwecken, erforderlichen Tätigkeiten und Folgen darstellen. Die Anleitung gibt Antwort auf die grundsätzliche Frage, welche Handlungen für die Realisierung eines bestimmtes Meßzwecks erforderlich sind.

Die Spezifik wird noch deutlicher durch einen kontrastiven Vergleich mit Textausschnitten des zweiten Niveaus. Hier geben die Anleitungen Antwort auf die Frage, was der Leser tun muß, wenn er einen bestimmten Meßzweck realisieren will:

a) *2. Stoppuhr:*
Wenn die Uhr die Zeit anzeigt, drücken Sie einmal den runden Knopf. Um nun ~~die~~ eine Zeit zu stoppen, betätigen Sie den rechten Knopf.
Sie sehen nun die laufende~~n~~ Zeit. (B10.8, Z12-15)

b) *3. Wollen Sie nun die Minuten verstellen, drücken Sie einmal den Lap/Rest-Knopf. Nun leuchtet die Minutenanzeige auf. (B10.14, Z43-44)*

c) *Wenn Sie die genommene Zeit löschen wollen betätigen Sie die Zwischenzeits- und Nullstellungstaste einmal. Hierdurch erreichen Sie die Rückstellung des LCD-Displays auf Null. (B10.25, Z27-30)*

Die Beispiele zeichnen sich dadurch aus, daß sie als Grund für die veranlaßte Tätigkeit ein Ziel oder eine Absicht des Lesers nennen. In den Beispielen b) und c) ist die Begründung in einem Modalsatz enthalten, der explizit einen Leserwunsch thematisiert („*Wollen Sie* ...") und ihn zum Ausgangspunkt der Anweisung macht. Auch das Resultat wird aus der Leserperspektive beschrieben; in den Beispielen a) („*Sie sehen* ...") und c) („*Hierdurch erreichen Sie* ...") werden die Resultate zu Objekten von Lesertätigkeiten. Hierin zeigt sich exemplarisch der qualitative Unterschied zwischen den vorherrschenden sprachlich-mentalen Prozeduren des zweiten und dritten Niveaus.

Die Systematik, mit der in dem o.a. Beispiel B12.10 das analysierte Anleitungsschema verwendet wird, ist ein weiteres Indiz für das wachsende Textbewußtsein. Die Verwendung eines einheitlichen Formulierungsschemas bei gleichartigen Sachverhalten hat zur Folge, daß die Anleitung eine stilistische Einheit bildet. Aufgrund der ausnahmslosen Verwendung kann für den o.a. Text angenommen werden, daß es sich hierbei um ein geplantes Ergebnis handelt. Es geraten

also weitere Textphänomene in das Bewußtsein. Der Text wird zunehmend reflektiert und bewußt geplant.

Diese bei den B-12 Texten sichtbar werdende Entwicklung hin zu einer Orientierung an den Zwecken der Uhr findet ihren vorläufigen Abschluß bei den Texten der Technischen RedakteurInnen. Dort drückt sie sich jedoch stärker als bei den übrigen Versuchsgruppen in einer integrierten Textgestaltung aus. Aus diesem Grund werden die sprachlich-mentalen Prozesse der TR-Texte unter dem Punkt d) „*Textgestaltung*“ mitbehandelt.

Die veränderte Perspektive wird noch bei zwei weiteren Phänomenen sichtbar: bei der Leseranrede und bei der Redundanz. Insbesondere in den B-10 Texten finden sich infolge der starken Leserorientierung zahlreiche direkte Leseranreden mit „*Sie*“. In den B-12 Texten nimmt die Anzahl dieser Anreden erheblich ab. Drei Texte verzichten ganz auf entsprechende Anreden, unter anderen das im folgenden näher analysierte Beispiel B12.11. In diesem Verzicht auf die Leseranrede zeigt sich die Hinwendung zu den generellen Aspekten der Bedienung. Des weiteren erkennt man an dem Text eine weitere Veränderung: den Verzicht auf Redundanz. Ein Vergleich der Erst- mit der revidierten Fassung ergibt für den überarbeiteten Teil eine Reduzierung des Umfangs um 14%. Im Detail ergeben sich die folgenden Revisionen:

Beispiel (B12.11)

	Erstschrift		**Revidierte Fassung**
1	[Abb. mit Beschriftung der Tasten]	1	<u>Gebrauchsanweisung</u>
2	<u>Uhrzeiteinstellung</u>	2	<u>Einstellen der Uhrzeit</u>:
3	Zum Einstellen der Uhrzeit folgende Punkte beachten:		
4	a) 3x den Mode Knopf drücken. (Es blinkt nun die ~~Xx~~ Sekundenanzeige auf).	3	- 3x „Mode“ Knopf drücken (es blinkt die sek. Anzeige)
5	~~Mit~~ Nach einmaligen drücken der Start/Stopp Taste zeigt diese Sek Anzeige Null.	4	- durch drücken der „Start/Stopp“ Taste zeigt dieses Feld Null an.
6	b) Zum Einstellen der Minuten nun den LAP/Reset Knopf drücken. (Es blinkt die Min. Anzeige)	5	- 1x „LAP/Reset“ Taste drücken (es blinkt die min. Anzeige)
7	Mit der Start/Stopp Taste läßt sich nun die Minutenzeit einstellen.	6	durch die „Start/Stopp“ Taste läßt sich die gewünschte min. Zahl eingeben.
8	c) Durch nochmaliges drücken der LAP/Reset Taste läßt sich nun die Stundenzeit eingeben. (Es blinkt die Stundenanzeigen).	7	- 1x „LAP/Reset“ Taste drücken (es blinkt die Std. Anzeige)
9	Mit der Start/ Stopp Taste ~~läßt~~ läßt sich nun die Stundenzeit eingeben.	8	durch drücken der „Start/STOP“ Taste eingeben der gewünschten Std. Zeit möglich.
10	Mit dem drücken der Mode Taste ~~erscheint~~ ist die Uhrzeit nun fest programmiert.	9	Mit dem drücken des „Mode“-Knopfes ist diese Uhrzeit programmiert.
11	<u>Einstellen des Datums</u>	10	<u>Einstellen des Datums</u>
12	– 3x Mode Taste drücken	11	- 3x „Mode“-Knopf drücken
13	– 3x LAP/Reset Taste drücken. (es blinkt nun die Datumsanzeige)	12	- 3x „LAP/Reset“-Taste drücken (es blinkt die Datumsanzeig)
14	– durch drücken der Start/Stopp Taste läßt sich nun die Tages– zeit eingeben.	13	- durch Drücken der „S/S“ Taste läßt sich das Tagesdatum eingeben.
15	– durch erneutes drücken der LAP/Rest Taste (es blinkt die Monatsanzeige) ist das Einstellen des Monats möglich.	14	- „LAP/Reset“ Taste drücken (es blinkt Monatsanzeige)
16	~~Dazu xxxxx~~ Dazu wieder Start/Stop Taste drücken	15	durch drücken der „S/S“ Taste einstellen des Monats möglich
17	– drücken der LAP/Reset Taste Einstellung des Tages möglich.	16	- „LAP/Reset“ Taste drücken (es blinkt nun Tagesname)
		17	durch drücken der „S/S“ Taste einstellen des Tages möglich
18	Durch drücken der Mode Taste ist nun auch das Datum eingestellt.	18	Mit dem drücken des „Mode“Knopfes ist auch das Datum programmiert.

19	Einstellen der Weckzeit	19	Einstellen der Weckzeit
20	– 2x Mode Taste drücken (es blinkt die Stundenangabe)	20	- 2x Mode Taste drücken (es blinkt die Stundenangabe)
21	– durch drücken der Star/Stop Taste Eingeben der gewünschten Stundenzeit möglich	21	durch drücken der „S/S“ Taste einstellen der Std. möglich
22	– durch drücken der LAP/Reset Taste (es blinkt das min. Feld und eine Glocke wird sichtbar) und anschließendes drücken der Start/Stopp Taste, Einstellung der gewünschten min. Zahl möglich.	22	- LAP/Reset Taste drücken (es erscheint eine Glocke als bestätigung des Wekkens u. es blinkt die min. An.)

Die Revisionsanalyse wird sich im wesentlichen auf die Kürzungen beschränken. Die erste Kürzung betrifft den einleitenden Hinweis in (s3) „Zum Einstellen der Uhrzeit folgende Punkte beachten:“ der ersatzlos entfällt. In der ersten Anweisung des alten Segments (s4) entfallen das Gliederungszeichen „*a)*“, der Artikel „*den*“ vor „*Mode Knopf*“ sowie in der Resultatsangabe das Adverb „*nun*“ und die Präposition „*auf*“; des weiteren wird „*Sekundenanzeigen*“ abgekürzt. Segment (alt-s5) wird gekürzt um das Adverb „*einmaligen*“. Das alte Segment (s6) weist einen gravierenden Eingriff auf; hier wird der Präpositionalausdruck „Zum Einstellen der Minuten“ gestrichen. Durch den Verlust dieses Adverbials wird aus der begründeten Anweisung eine erklärende. Eine ähnliche Kürzung findet sich noch in Segment (alt-s8). Bereits an dieser Stelle wird das Kürzungsprinzip erkennbar; es werden alle die Äußerungen gestrichen, die für die Umsetzung der Anweisungen verzichtbar erscheinen.

Ein solches Revisionsverhalten legt die Annahme nahe, daß hier eine andere Schreibmaxime als bei den Texten des zweiten Niveaus zugrunde liegt. Die Genauigkeit und die bis zur Redundanz reichende Detailliertheit und Hypergenauigkeit jener Texte erwachsen aus einer Schreibmaxime, nach der Verständlichkeit durch Ausführlichkeit erreicht wird: „Sei detailliert und genau!“ Die Kürzungen in dem analysierten Beispiel sowie der geringere durchschnittliche Gesamtumfang der B-12/Uni-Texte gegenüber den B-10 Texten (287 : 357 Wörtern) sind Ausdruck einer Maxime, die auf kurze Texte zielt: „Fasse dich knapp!“ Die Anweisungen werden auf das propositionale Minimum beschränkt. Aus diesem Grund finden sich wahrscheinlich auch in den B-12 und Uni-Texten keine Anwendungsbeispiele für bestimmte Uhrfunktionen mehr, beispielsweise aus dem Sportbereich.

c) Textgestaltung/Layout

Neben der Bevorzugung eher sachbezogener Anleitungstypen zeigen sich die Entwicklungsfortschritte innerhalb des Anleitungskerns am deutlichsten bei der Textgestaltung. Insbesondere die Texte der Technischen RedakteurInnen zeichnen sich inter- und intraindividuell durch eine Vielfalt der Darstellungs- und Gestaltungsmittel aus. Im ersten Niveau überwiegt der reine Fließtext; einige Texte sind ohne Zwischenüberschriften, ohne Absatzbildung oder sonstige Gliederungshinweise geschrieben, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel (B6.2)

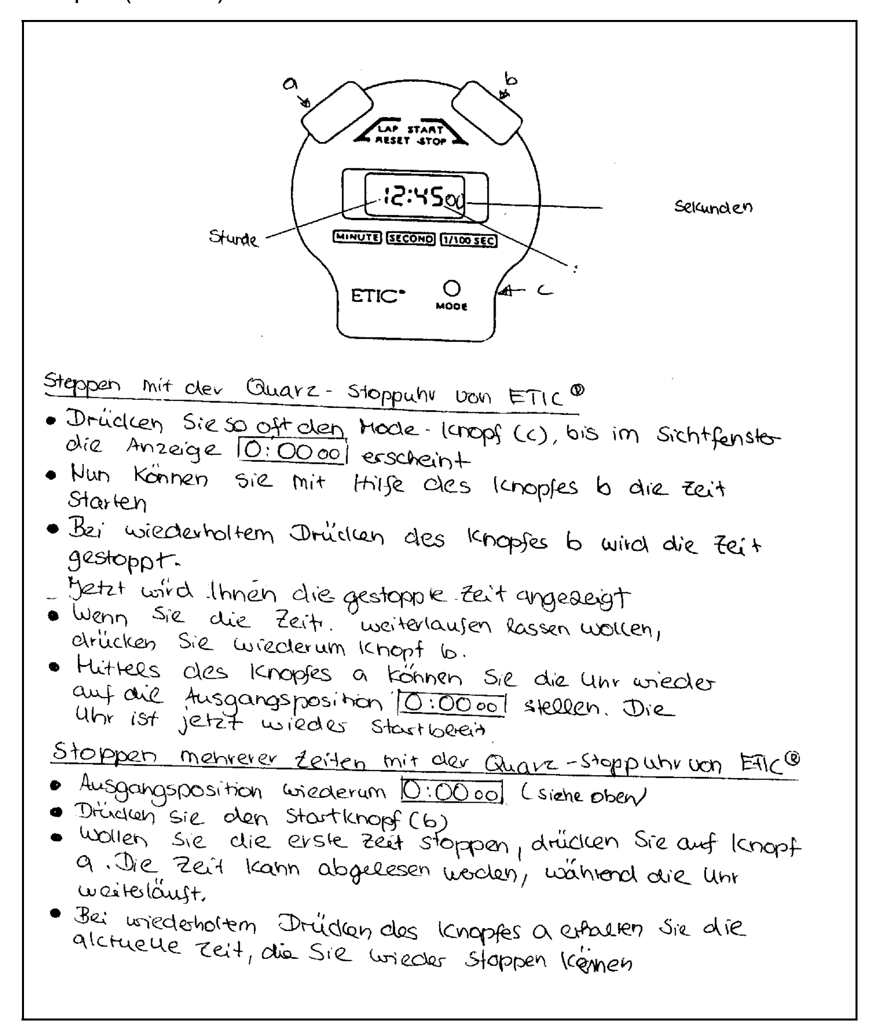
Gebrauchsanweisung

Drücke 1mal den Knopf Mode um von der Uhrzeit zur
Stoppuhr zu schalten. Dort steht dann 0:00 oo. Die Uhr
startet wenn der Start und Stopp Knopf gedrückt wird.
Sie stoppt wenn noch einmal dieser Knopf gedrückt
wird. Sie Man stellt sie wieder auf 0:00 oo wenn
der Lap Reset Knopf gedrückt wird. Die Zwischen-
zeit erhält man wenn man den Lap Reset Knopf
2mal gedrückt wird.

Die Texte des ersten Niveaus sind in Inhalt und Form noch weitgehend unstrukturiert. Inhaltlich handelt es sich überwiegend um chronologisch verbundene Äußerungen in anweisender Funktion; äußerlich überwiegt der reine Fließtext.

Im zweiten Niveau nimmt dann die Strukturierung in beiden Bereichen zu. Sie ist erkennbar an der wachsenden Zahl gliedernder Zwischenüberschriften, der zunehmenden Absatzbildung sowie an der Integration der Abbildung in den Text. Gegenstand oder Grundlage der Strukturierung bleibt jedoch der Fließtext. Andere Darstellungsformen bilden die Ausnahme. Es überwiegen Gestaltungen, wie die des folgenden Beispiels aus der zehnten Klasse:

Beispiel (B10.16)



Steppen mit der Quarz-Stoppuhr von ETIC®

- Drücken Sie so oft den Mode-Knopf (c), bis im Sichtfenster die Anzeige 0:00 00 erscheint
- Nun Können sie mit Hilfe des Knopfes b die Zeit Starten
- Bei wiederholtem Drücken des Knopfes b wird die Zeit gestoppt.
- Jetzt wird Ihnen die gestoppte Zeit angezeigt
- Wenn Sie die Zeit. weiterlaufen lassen wollen, drücken Sie wiederum Knopf b.
- Mittels des Knopfes a können Sie die Uhr wieder auf die Ausgangsposition 0:00 00 stellen. Die Uhr ist jetzt wieder Startbereit

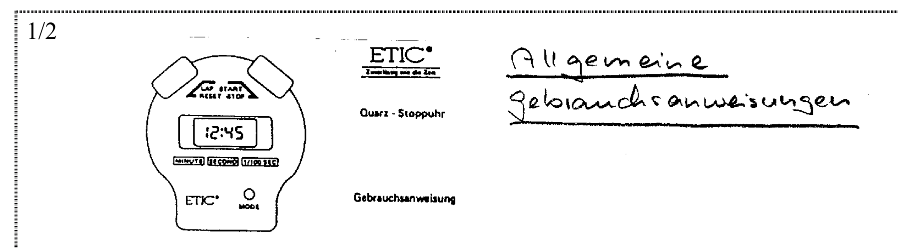
Stoppen mehrerer Zeiten mit der Quarz-Stoppuhr von ETIC®

- Ausgangsposition wiederum 0:00 00 (siehe oben)
- Drücken sie den Startknopf (b)
- Wollen sie die erste Zeit stoppen, drücken Sie auf Knopf a. Die Zeit kann abgelesen weden, während die Uhr weiterläuft.
- Bei wiederholtem Drücken des Knopfes a erhalten Sie die aktuelle Zeit, die Sie wieder stoppen können

Erst im dritten Entwicklungsniveau treten vermehrt neue Formen der Textgestaltung auf. Allerdings ist auch hierbei festzustellen, daß dies überwiegend bei den Texten der Technischen RedakteurInnen der Fall ist. Das legt die Annahme nahe, daß hierfür ein spezifisches Textwissen erforderlich ist. In den B-12 und UNI-Texten werden nur vereinzelt andere Darstellungsformen eingesetzt, was auf mangelndes Wissen oder Probleme bei der Umsetzung schließen läßt. Im folgenden soll ein Beispiel behandelt werden, in dem neben Fließtext auch tabellarische und symbolische Darstellungsformen verwendet werden.

Beispiel (UNI-2.28)

1/2



3 Die digitale Quarz-Stoppuhr hat 6 verschiedene Funktionen. Sie zeigt Stunden, Minuten, Sekunden, Monat, Wochentage und Tage an, wobei die Stundenanzeige von 12 auf 24 umgeschaltet werden kann.
4 Darüber hinaus ist die Uhr mit Alarmsignal, Stundensignal und Stoppfunktion ausgerüstet.
5 Die unterschiedlichsten Funktionen werden mit Hilfe von 3 Bedienungstasten eingestellt.
6 o Mode --> Veränderung der Grundeinstellung, z. B Umschalten von Uhrzeit auf Stoppfunktion
7 å LAP/RESET --> Aufheben oder Festhalten einer Funktion, z. B Festhalten der einzustellenden Uhrzeit
8 å START/STOP --> Starten oder Stoppen einer Funktion, z. B Veränderung der Uhrzeit
9 <u>Die Stoppfunktion, auf 1/100 Sek. genau!</u>
10 Ausgehend von der Grundeinstellung Uhrzeit drücken Sie die Funktionstaste o Mode einmal und es erscheint die Stoppfunktion in der Nullposition.
11 Dann bedienen Sie wie folgt:
12 å START/STOP
13 1 x drücken --> Stoppzeit läuft
2 x drücken --> Stoppzeit wird festgehalten
14 å LAP/RESET
15 1 x drücken --> Stoppzeit hält --> Zwischenzeit
2 x drücken --> Stoppzeit läuft weiter
16 Um für den nächsten Stoppvorgang wieder die Nullposition zu erhalten, drücken Sie abschließend die Funktionstaste å LAP/RESET einmal.

Die Anleitung startet nach der Überschrift und einer nicht beschrifteten Abbildung in den Segmenten (s3-4) mit einer einleitenden Funktionsbeschreibung. In (s5) beginnt eine Erklärung der Funktionen der verschiedenen Bedienungselemente; die Darstellung der Elemente in den Segmenten (s6-8) bedient sich einer tabellarischen Darstellung mit drei Spalten:

a) In der ersten Spalte wird das jeweilige Bedienungselement dargestellt. Die Referenz wird dabei zweifach hergestellt; einmal durch die graphische Abbildung der Bedienungselemente selbst zur Unterscheidung der beiden oben befindlichen Tasten „å“ sowie des MODE-Knopfes „o“; zum anderen durch das wörtliche Zitat der betreffenden Bezeichnung auf der Uhr, die - bis auf eine Ausnahme - auch die Großschreibung übernimmt. Der jeweilige Referent wird also zweifach identifiziert.
b) In der zweiten Spalte befindet sich ein Pfeil „-->„ mit etwa der Bedeutung ‚*Knopf drücken bewirkt*‘. Der zugrunde liegende Kontext der Erklärung hat zur Folge, daß die Pfeile hier nicht als Veranlassungen zur Betätigung der Tasten zu ver-

stehen sind. Der Leser wird nicht aufgefordert, die jeweiligen Knöpfe zu drükken; er soll sich das Drücken lediglich vorstellen.

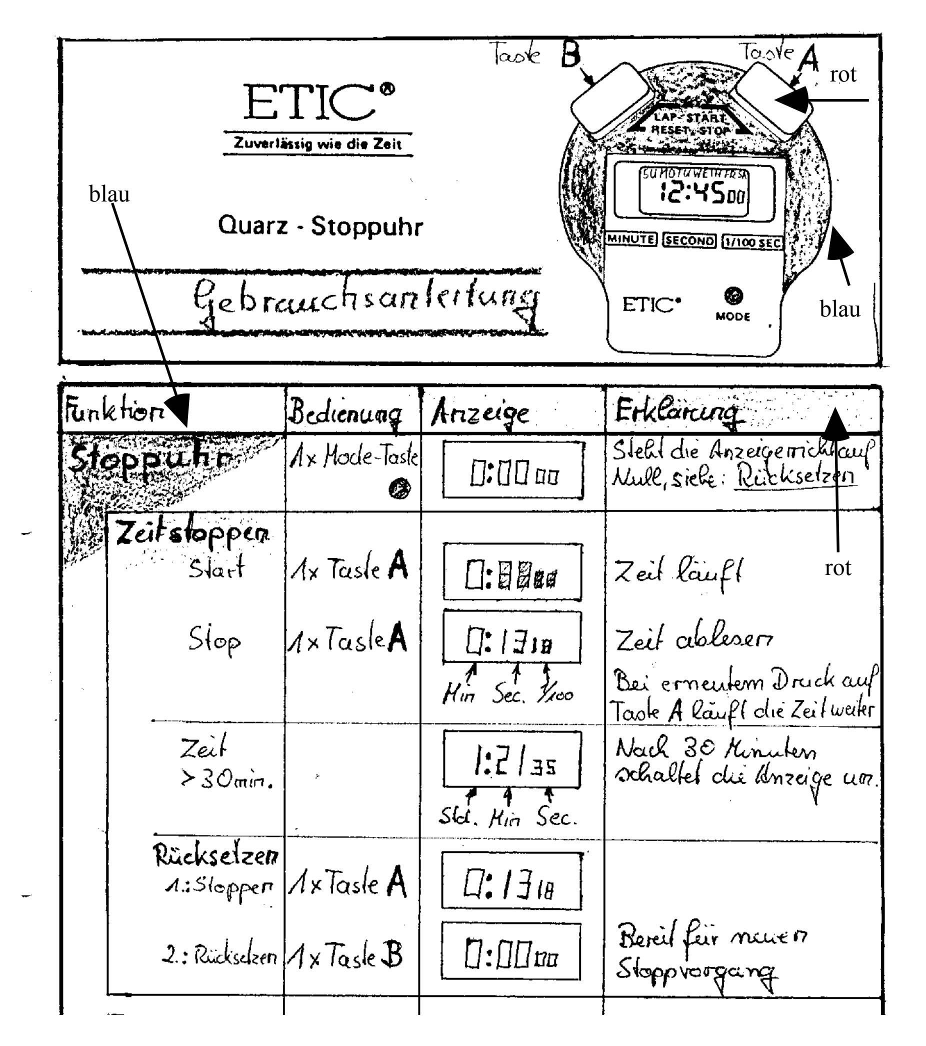
c) In der dritten Spalte folgt die Darstellung der Resultate in zweifacher Weise: zunächst in begrifflich-abstrakter Form, anschließend beispielhaft erläuternd.

An die Erklärung der Bedienungselemente schließt sich unmittelbar eine Zwischenüberschrift an, die das Thema der folgenden Anleitung ankündigt. Die erste Anleitung in (s10) betrifft die Herstellung der Grundeinstellung „Uhrzeit", die zur Voraussetzung der weiteren Anleitungen gemacht wird. Mit (s11) beginnt eine weitere tabellarische Darstellung, die die Anweisungen auf ihr Minimum reduzieren. Angegeben wird die zu betätigende Taste, die Anzahl der Betätigungen sowie das Resultat. Das Problem dieser Darstellung liegt in der Ambivalenz. Folgt der Leser den Anleitungen in der angegebenen Reihenfolge, kommt er ab (s14) zu keinem sinnvollen Ergebnis. Denn das Betätigen der LAP/RESET-Taste führt nur dann zu einer Zwischenzeit, wenn zuvor die Uhr gestartet wurde. Genau dieser Schritt fehlt jedoch in der Anleitungssequenz. Er muß vom Leser ergänzt werden. Mit Blick auf die Entwicklung kann man annehmen, daß die mit den neuen Darstellungsformen verbundenen Probleme anfangs unerkannt bleiben. Denn gerade die mit einer sprachlich minimierten Darstellungsweise verbundenen Interpretationserfordernisse bergen für den ungeübten Schreiber die Gefahr, seinen Text bei der Revision genau in der Weise zu lesen, wie er gemeint ist. Für die Lösung dieses Problems bedarf es einer gezielten und umfassenden Textplanung, so wie dies bei den meisten Technischen RedakteurInnen der Fall ist (s.u. §9.4.2).

In den Texten der Technischen RedakteurInnen finden sich neben dem Fließtext insbesondere tabellarische Darstellungsformen, die die gesamte Gestaltung der Anleitung erheblich beeinflussen. Verbunden damit ist häufig auch ein anderes äußeres Format, das unter dem Gesichtspunkt der Textverteilung auf die zur Verfügung stehenden Seiten gestaltet wird. In der Konsequenz führt das zu grundlegend anderen Rezeptionsprozessen. Einschränkend muß bereits an dieser Stelle gesagt werden, daß es hier nicht um die Analyse und Einschätzung der gewählten Formen gehen kann. Angesichts des Forschungsstandes zur Fachtextlinguistik kann dies im Rahmen einer Entwicklungsuntersuchung nicht geleistet werden. Die Analysen werden sich daher darauf beschränken, in den Texten der Technischen RedakteurInnen Indizien für einen weiteren Entwicklungsfortschritt zu entdecken.

Die Spezifik und die Komplexität der neuen Darstellungsformen soll an einer tabellarischen Anleitung exemplarisch illustriert werden. Es finden sich in den Texten der Technischen RedakteurInnen mehrere Beispiele für diese Form; davon soll eine, die besonders viele neue Textelemente enthält, genauer betrachtet werden.

Beispiel (TR-6.5)



Funktion	Bedienung	Anzeige	Erklärung
Stoppuhr	1x Mode-Taste	0:00 00	Stellt die Anzeige [illegible] auf Null, siehe: Rücksetzen
Zeitstoppen Start	1x Taste A	0:88 88	Zeit läuft
Stop	1x Taste A	0:13 18 (Min Sec. 1/100)	Zeit ablesen. Bei erneutem Druck auf Taste A läuft die Zeit weiter
Zeit > 30min.		1:21 35 (Std. Min Sec.)	Nach 30 Minuten schaltet die Anzeige um.
Rücksetzen 1.: Stoppen	1x Taste A	0:13 18	
2.: Rücksetzen	1x Taste B	0:00 00	Bereit für neuen Stoppvorgang

Die Anleitung zeichnet sich durch eine durchgehende funktionale Kolorierung aus (s. Pfeile): Die Tasten in der Abbildung sowie alle Tastenbezeichnungen (A, B, o) in der Abbildung und im Text sind rot eingezeichnet. Der Uhrkorpus ist blau unterlegt, ebenso die Funktionsbezeichnungen in der ersten Spalte (Stoppuhr, Zeitstoppen). Auf diese Weise wird ein optischer Zusammenhang zwischen der Abbildung und dem Text hergestellt. Die gesamte Anleitung besteht ausschließlich aus einer Tabelle, weiterer Text gehört nicht dazu.

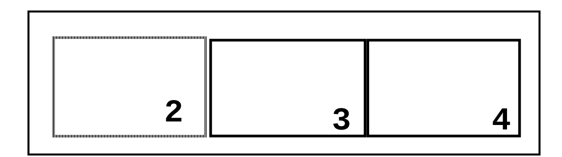
Dieser Darstellungsweise liegt eine systematische Analyse der Bedienungshandlung in ihre einzelnen Elemente zugrunde: Die erste Spalte mit der Bezeichnung „*Funktion*" gibt die jeweiligen Meßzwecke an. Die Zwecke werden dreifach gestaffelt nach Haupt- und Unterzwecken; die oberste Ebene bilden die Uhrfunktionen „*Stoppuhr*", „*Alarmzeit*" und „*Uhrzeit*"; darunter folgen die Teilfunktionen wie „*Zeitstoppen*" und „*Zwischenzeit*" und den Abschluß bilden die einzelnen Teilschritte (vgl. die Handlungszerlegung in §9.3.2b). Die zweite Spalte mit der Bezeichnung „*Bedienung*" nennt die erforderlichen Bedienungsakte, ausgedrückt jeweils durch einen komplexen Ausdruck (Adverb + Nominalausdruck) nach dem

Schema „*1 x Taste A (drücken)*". Die dritte Spalte mit der Bezeichnung „*Anzeige*" enthält die Handlungsresultate, indem das jeweilige Display abgebildet wird und ggf. erläutert wird. Bei der Abbildung des Displays fällt auf, daß sich verändernde Anzeigen zusätzlich symbolisiert werden; laufende Anzeigen werden dunkel unterlegt, blinkende mit einem Kranz aus Strichen versehen. Die letzte Spalte mit der Bezeichnung „*Erklärung*" ist eine Sammelkategorie. Sie enthält solche Äußerungen, die anderswo nicht zuzuordnen sind; dazu gehören zusätzliche Erläuterungen zum Display ebenso wie Anweisungen für abweichende Fälle.

Gegenüber einem Fließtext ergeben sich in der tabellarischen Darstellung folgende Veränderungen: Der gesamte Text wird übersichtlicher; bei entsprechender drucktechnischer Gestaltung paßt die vorliegende Anweisung auf eine Seite. Dadurch sind alle Funktionen auf einen Blick erkennbar. Die Aufteilung des propositionalen Gehalts auf mehrere Spalten ermöglicht den Verzicht auf die Wiederholung gleicher Inhalte. So kann in der ersten Spalte auf ausführliche Begründungen oder Zweckangaben wie ‚*Zum Starten der Zeitmessung*' oder ‚*Um die Zeitmessung zu beginnen*, ...' verzichtet werden. Ihre Funktion übernimmt die Spaltenüberschrift. Ähnlich können in der zweiten bzw. dritten Spalte Anreden sowie die Begriffe ‚*drücken*', ‚*erscheinen*' oder ‚*sehen*' entfallen. Voraussetzung für eine solche Darstellungsweise ist die Gleichartigkeit der einzelnen Bedienungsschritte. Unter Entwicklungsgesichtspunkten dokumentiert die tabellarische Darstellung den zugrunde liegenden Analyse- und Planungsprozeß. Dem Text geht sowohl eine Handlungsanalyse als auch eine darauf bezogene systematische Textplanung voraus. Unabhängig von der Eignung der Form zeigt sich hierin ein wesentlicher Fortschritt. Diese werden im nächsten Punkt „*Planung und Revision*" näher behandelt.

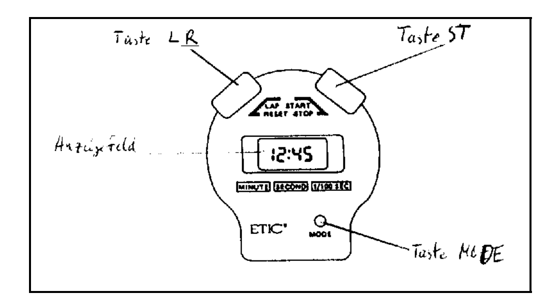
Probleme birgt diese Darstellungsform dort, wo Abweichungen von der Systematik auftreten. Innerhalb einer Bedienungsfolge muß sich jede Tätigkeit an den zuvor hergestellten Uhrzustand anschließen. Schwierigkeiten bereiten Anfangs- und Übergangsstellen. Ein Beispiel hierfür bietet der Beginn der o.a. Anleitung. Der erste Bedienungsakt zum Wechsel in den Stoppuhrmodus („1*x Mode-Taste*") setzt voraus, daß sie im Normalzeitmodus ausgeführt wird. Nur unter dieser Voraussetzung kommt es zu einem Wechsel in den Stoppuhrmodus. Diese Voraussetzung wird in der Anleitung gar nicht behandelt. Gelöst ist dagegen das Problem, daß ein anderes als das angegebene Resultat vorliegt. Hier wird durch einen Verweis in der letzten Spalte eine zusätzliche Anweisung eingefügt. Eine solche nicht-lineare Vernetzung von Propositionen setzt eine erhebliche Textplanung voraus.

Eine weitere, qualitativ gänzlich andere Lösung zeigt das Beispiel TR-6.18. Hier bilden Flußdiagramme in Verbindung mit einem besonderen Format den Kern der Anleitung. Die Anleitung besteht aus einem kleinformatigen Klappheft, bei dem die zweite Seite herausgeklappt werden kann und dann als dritte zusätzliche Seite ständig sichtbar ist:



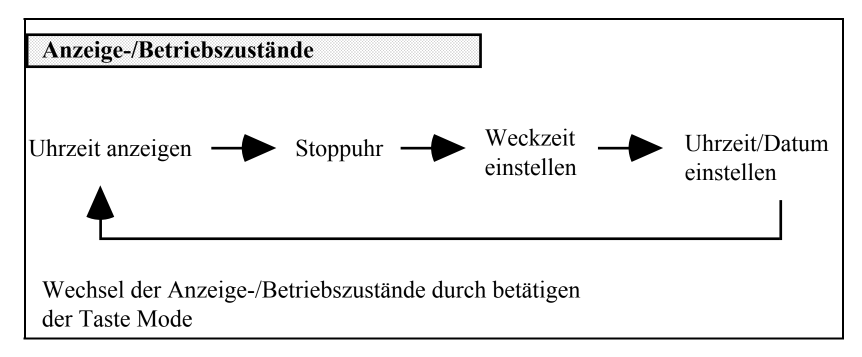
(Abb. 43: Ausschnitt TR-6.18, Klapp-Layout)

Der Umfang der gesamten Anleitung beträgt für die Funktionen „Wecker“ und „Stoppuhr“ 151 Worte und ist damit im Vergleich zu den anderen Texten (ø 428) die mit Abstand kürzeste. Das Deckblatt enthält lediglich eine Abbildung der Uhr und die Gesamtüberschrift „*Gebrauchsanleitung*“. Auf der ersten Seite folgt eine Abbildung der Uhr mit den im weiteren verwendeten Bezeichnungen für die Geräteteile.



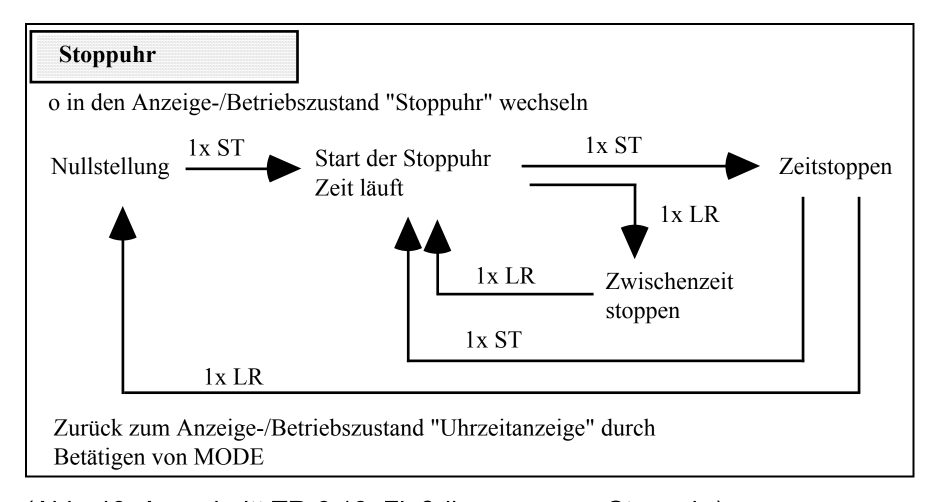
(Abb. 44: Ausschnitt TR-6.18, Deckblatt)

Auf der zweiten Seite, die als Klappseite konzipiert ist (s.o.), folgt ein Flußdiagramm zum Wechsel der Bedienungsmodi:



(Abb. 45: Ausschnitt TR-6.18, Flußdiagramm zum Moduswechsel)

Ab der vierten Seite folgen dann nach einem Inhaltsverzeichnis auf der dritten Seite sechs Anleitungssequenzen für die verschiedenen Funktionen. Weitere Äußerungen finden sich in der Anleitung nicht, also beispielsweise auch keine Hinweise darauf, wie die Flußdiagramme zu lesen sind. Am Beispiel der Stoppfunktion soll die Darstellungsweise exemplarisch vorgestellt werden. Am oberen äußeren Rand der Seite befindet sich eine farbig unterlegte Zwischenüberschrift, die die Uhrfunktion angibt, in diesem Fall „*Stoppuhr*“:



(Abb. 46: Ausschnitt TR-6.18, Flußdiagramm zur Stoppuhr)

Der Überschrift folgt ein anweisender Infinitiv, den Betriebszustand zu wechseln: *„o in den Anzeige-/Betriebszustand ‚Stoppuhr' wechseln"*. Die Anweisung zum Wechsel steht auf der links liegenden sichtbaren Klappseite. Die Anweisungssequenz zum Stoppen selbst ist dann vollständig als Flußdiagramm dargestellt, das folgende Darstellungsmittel enthält:

- *Handlungsangaben*: „1x ST ⟶" Die Handlungsangaben bestehen aus einem Pfeil und einer darüber befindlichen abgekürzten Aufforderung, die sich aus dem Adverb („1x") und dem Objekt („ST" = Start-Stop-Taste) zusammensetzt. Der Pfeil verbindet jeweils zwei Resultats- bzw. Zweckangaben.
- *Resultatsangaben*: *„Zeit läuft"*

Bei der Paraphrase der Anweisungen ergibt sich die Schwierigkeit, die kommunikative Funktion des Pfeils zu interpretieren. Eine mögliche Lesart ergibt einen beschreibenden Konditionalsatz:

a) Wenn in der Nullstellung einmal die Start/Stop-Taste gedrückt wird, dann startet die Stoppuhr, und die Zeit läuft.

Eine andere Lesart ergibt sich, wenn man den Pfeil als Anweisung interpretiert:

b) Drücke in der Nullstellung einmal die Start/Stopp-Taste, um die Stoppuhr zu starten.

Damit gilt für die graphische Darstellung ähnliches wie für anleitende Aussagesätze und Infinitivkonstruktionen: Sie können je nach Kontext handlungsanweisende oder wissensbildende Funktionen übernehmen.

Der Vorteil des Flußdiagramms liegt darin, daß es den technischen Zusammenhang vollständig und übersichtlich darstellt. Für jeden Uhrzustand können die Wirkungen aller möglichen Bedienungsakte abgelesen werden. Das verlangt jedoch vom Leser zweierlei: a) Er muß den Zustand seiner Uhr in dem Diagramm identifizieren; b) er muß aus den Resultaten seine Ziele herleiten. Ob das von der Zielgruppe geleistet wird, kann nur empirisch entschieden werden. Unter Entwicklungsgesichtspunkten gilt jedoch für diese Anleitung das gleiche wie für die tabellarische Form: Ihr liegt eine systematische Handlungsanalyse und Textplanung zugrunde.

9.4.2 Planung und Revision

Neben der neuen Darstellungsqualität zeigen sich bei den TR-Texten die gravierendsten Unterschiede in der Textplanung und -revision. Das schlägt sich bereits in einigen leicht zugänglichen quantitativen Parametern nieder:

- Die Schreibdauer ist mit durchschnittlich ca. vier Zeitstunden fast doppelt so lang wie bei den übrigen Gruppen; dennoch sind nur wenige Anleitungen vollständig.
- Die TR-Texte weisen mit 428 Wörtern die größte durchschnittliche Länge auf.
- Keiner der Texte wurde ohne vorherige schriftliche Planung verfaßt.

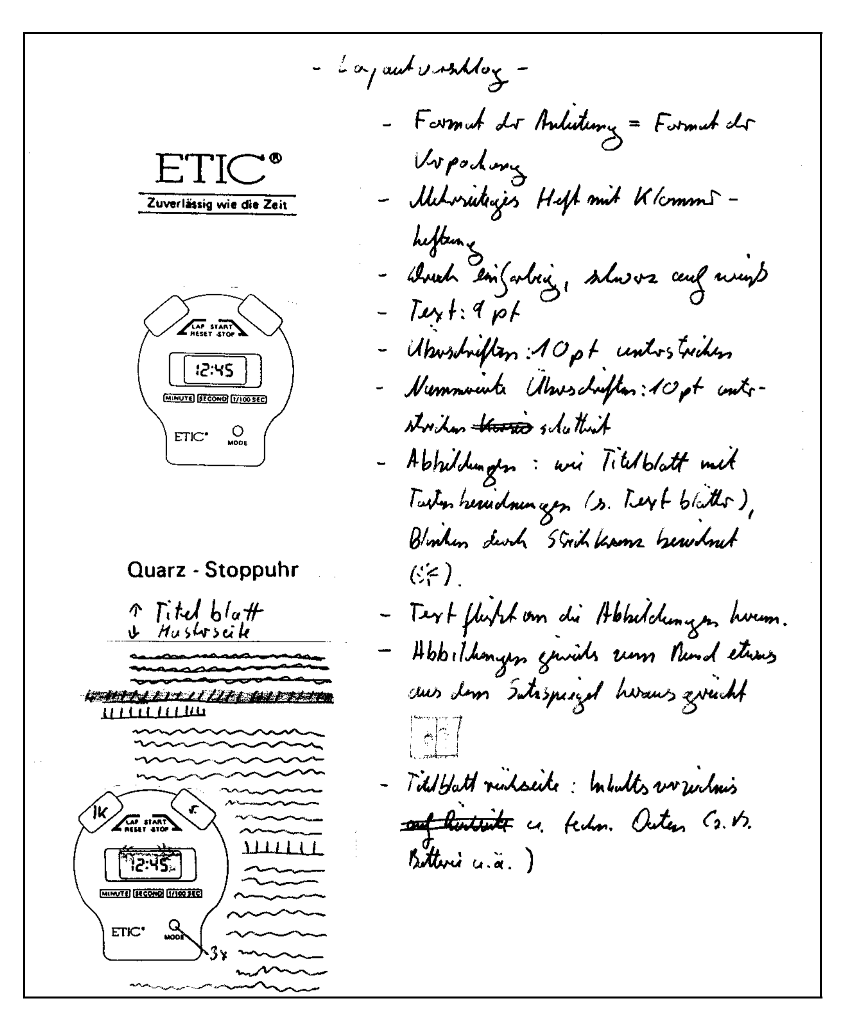
Im weiteren sollen einige aus der Entwicklungsperspektive wichtige Planungs- und Revisionsprozesse rekonstruiert werden. Auch hierbei geht es nicht um eine vollständige Analyse, weil das Gegenstand einer Untersuchung über Schreibstrategien wäre. Hier geht es primär um die den verschiedenen Strategien gemeinsame neue Qualität der Planung. Dabei sind folgende Neuerungen zu erkennen: Neben dem Inhalt wird die Rezeptionssituation zum zentralen Gegenstand der Planungsprozesse. Auf diese Weise werden auch das Layout, die Adressaten und die Gesamtkonzeption vorab bedacht.

Eine zentrale Rolle bei den Planungen der Technischen RedakteurInnen spielt die Rezeptionssituation, für die die Bedienungsanleitung geschrieben wird. Sie soll für diese Situation optimal verständlich sein. Die Textverständlichkeitsforschung hat gezeigt, daß die Verständlichkeit von Texten keine ausschließlich linguistische Größe ist, sondern abhängig ist von mehreren Faktoren. Einer der Faktoren ist das Vorwissen der Leser. Pfeiffer/Strouhal/Wodak (1987) zeigen für Gesetzestexte, daß Juristen von verständlicheren Texten mehr profitieren als juristische Laien. Ein weiterer Faktor der Textverständlichkeit ist die jeweilige Situation, in der ein Text gelesen wird. So muß eine Bedienungsanleitung für einen Feuerlöscher zwei grundsätzlich unterschiedliche Situationen berücksichtigen: den Notfall und den Idealfall der ungestörten Rezeption; auf diese Unterschiede machen Bott/Juhl (1992) aufmerksam. Auf diesem Hintergrund sind die Planungen und Revisionen der Technischen RedakteurInnen zu sehen, die die Adressatengruppe, das Layout, die Verteilung des propositionalen Gehalts, seine Reihenfolge und Explizitheit sowie die Wiederholung von Informationsgaben betreffen.

a) Planung des Layouts

Die Textgestaltung und ihre Planung erfordern ein spezifisches, über die allgemeinen Textkenntnisse hinausgehendes Fachwissen über die äußere Gestaltung von Texten. Das ist ein zentraler Gegenstand der Ausbildung der Technischen RedakteurInnen, in den die Erkenntnisse verschiedener Disziplinen einfließen. In den Notizen finden sich unterschiedliche Hinweise auf das geplante Layout:

- Muster mit Leertext, die das Format und die Textaufteilung erkennen lassen.
- Annäherungen an die geplante Form, indem ein entsprechendes Format hergestellt wird, in dem Text und Abbildungen entsprechend angeordnet werden. Ein Beispiel hierfür ist die o.a. Anleitung (TR-6.5).
- Explizite Hinweise zur Gestaltung und zum Format, wie beim folgenden Beispiel:



(Abb. 47: Ausschnitt TR-6.11)

b) Überlegungen zur Adressatengruppe

In keinem der Texte der anderen Versuchsgruppen finden sich implizite oder explizite Hinweise auf die angenommenen Adressaten. Aus der Tatsache, daß die Anleitungen für Produkte mit definierten Käufergruppen verfaßt werden, leitet sich bei den Technischen RedakteurInnen ein notwendiges Bewußtsein für die Adressaten her. Aus Marketingüberlegungen heraus existieren für technische Produkte Vorstellungen über die Benutzer, die für das Schreiben der Anleitungen genutzt werden können. Allerdings ist das daraus resultierende Wissen über die rezeptionsrelevanten Lesermerkmale stark abhängig vom Produkt. Gerade bei Massenprodukten wie der vorliegenden Stoppuhr bereitet es Schwierigkeiten, das Vorwissen und die typischen Benutzungssituationen zu antizipieren. Im Rahmen der technischen Dokumentation nimmt die Analyse der Zielgruppe, wie es dort heißt, eine wichtige Rolle ein. Das folgende Beispiel dokumentiert Analysen der Adressatengruppe:

Überlegungen zur Erstellung einer Anleitung für eine ETIC-SToppuhr

1) Wer geht mit der Stoppuhr um?
- Jedermann/frau
Die Zielgruppe ist entsprechend heterogen zusammengesetzt, sowohl in der Altersstruktur als auch in der Erfahrung mit/Nutzung von Stoppuhren.

2. Welches Informationsmaterial wird vom Benutzer benötigt?
- Was kann ich alles messen?
- Welche Funktionen führen zu welchem Ziel?
- Wie bediene ich das Gerät?
- Welche Störungen können auftreten, welche kann ich beheben?
- Wie wird die Stoppuhr gewartet? (Batteriewechsel)

Aus der Analyse der Zielgruppe und des Informationsbedarfs ergibt sich, daß für den „Laien“ vor jeder Funktion beschrieben werden muß, wofür er diese benötigt. Die „Profis“ können diesen Absatz überspringen.
(TR-5.1; 1.Notizblatt)

Es soll hier nicht um die Richtigkeit der Analysen gehen, sondern um ihren Stellenwert in der Textplanung. In dem vorliegenden Beispiel differenziert der Redakteur zwischen sog. „*Laien*“ und „*Profis*“, die sich in ihren Erfahrungen im Umgang mit Uhren unterscheiden. Für die „Profis“ wird angenommen, daß sie die verschiedenen Uhrfunktionen kennen, während sie den „Laien“ unbekannt sind. Daraus wird die Konsequenz gezogen, daß sich bestimmte Teile des Textes nur an die sog. „Laien“ richten: „*Die ‚Profis‘ können diesen Absatz überspringen*“. Das kann sich beispielsweise niederschlagen im Layout oder in einleitenden Hinweisen. Dieser Zusammenhang zwischen der Antizipation einzelner Rezeptionsmerkmale und der Textplanung wird noch deutlicher bei der Planung des Gesamtkonzepts.

c) Gesamtkonzept

Neben dem produktbezogenen Vorwissen der Adressaten erfordern insbesondere die typischen Anwendungssituationen des Produkts spezifische Anleitungstypen. Oben wurde bereits auf die Besonderheiten einer Sofortanleitung für Feuerlöscher hingewiesen. Die Planung muß daher die Frage beantworten, wie die Anleitung insgesamt gestaltet sein muß, um den typischen Benutzungszwecken zu entsprechen. Hierfür bieten die folgenden Überlegungen ein anschauliches Beispiel:

Konzept
Das Objekt erfordert eine eingehende Beschreibung aller Funktionen, da Beschriftung und LCD-Anzeige dem Benutzer nur unzureichende und teilweise irreführende Informationen geben.
Für einige Funktionen (z.B. Einstellen der Uhrzeit, etwa bei Sommerzeit/Winterzeit) benötigt der Benutzer eine NACHSCHLAGEANLEITUNG, da diese Funktionen selten benötigt werden und die Arbeitsschritte immer wieder vergessen werden dürften.
Andererseits bekommt der Benutzer die Uhr nicht „in den Griff", wenn er nicht in ihre Funktionsweise eingeführt wird und er sich nicht einige wichtige Schritte einprägt. Es erscheint mir daher sinnvoll, zumindest einen Teil der Anleitung als LERNANLEITUNG zu konzipieren, nämlich jenen, der die Betriebsarten darstellt und erklärt. Diese Darstellung ist eine funktionsorientierte Einführung (Was kann das Gerät?).
Daran schließt sich eine anwenderorientierte Nachschlageanleitung an (Was müssen Sie tun, wenn Sie eine bestimmte Funktion abrufen wollen?)
(TR5.2; 1.Notizblatt)

Der Redakteur unterscheidet für die Anleitung zwei Teilzwecke: das Erlernen bestimmter Bedienungsweisen und das Nachschlagen bestimmter Funktionen. Aus dem Gesamtzweck und der konkreten Handhabung der Uhr zieht er den Schluß, daß die Anleitung zwei Teilzwecke erfüllen muß: Sie soll einerseits dem Benutzer ein praktisches Wissen über die Bedienungsweise der Uhr vermitteln. Diesen Teilzweck soll eine sog. „*Lernanleitung*" erfüllen. Mit ihrer Hilfe soll der Benutzer also bestimmte grundlegende Bedienungsweisen erlernen. Sie ist geräteorientiert, indem von den Uhrfunktionen ausgehend dargestellt wird, welche Bedienungsschritte jeweils erforderlich sind. Andererseits muß die Anleitung auch Auskunft geben auf bestimmte Fragen des Benutzers, die nicht in der Lernanleitung behandelt werden. Diesen Teilzweck soll eine sog. „*Nachschlageanleitung*" erfüllen, zu der üblicherweise ein Indexverzeichnis gehört, das zu den nicht-anleitenden Textelementen zählt.

Für die Schreibentwicklung ist die Ableitung von Textstrukturen aus bestimmten kommunikativen Zwecken von Interesse. In einem ersten Schritt werden für das konkrete Produkt spezifische Benutzungssituationen bestimmt, aus denen sich dann je eigene kommunikative Ziele ergeben. Für den Standardfall der Benutzung muß ein dauerhaft verfügbares Bedienungswissen vermittelt werden (1. Ziel); für einige seltene Sonderfälle muß das erforderliche Bedienungswissen zur Verfügung gestellt werden (2. Ziel). In einem zweiten Schritt werden diesen Zielen dann die entsprechenden Anleitungstypen zugeordnet, nämlich die Lernanleitung und die Nachschlageanleitung. Das zeigt, daß die Schreiber gezielt auf entwickelte Textarten und ihre Subtypen zugreifen, die als textuelle Werkzeuge zur Bearbeitung kommunikativer Probleme eingesetzt werden. Sie werden nicht jedes Mal neu konzipiert, sondern lediglich auf den konkreten Fall adaptiert.

d) Wissensaufbau

Bedienungsanleitungen setzen - wie jeder andere Text auch - bei der Rezeption ein bestimmtes (technisches und sonstiges) Wissen voraus und tragen gleichzeitig zum Aufbau neuen Wissens bei, so daß mit Fortschreiten des Textes zunehmend mehr Wissen als bekannt vorausgesetzt werden kann. Bei Bedienungsanleitungen für Massenprodukte mit weitgehend heterogenen Adressatengruppen spielt der gezielte Aufbau eines spezifischen Wissens eine besondere Rolle. Bei der vorliegenden Uhr trifft das beispielsweise auf die Einstellung der Alarmzeit zu, die über die Wahl des 12- bzw. 24-Stunden Formats an die Einstellung der Uhrzeit gekop-

pelt ist. Auf diesem Hintergrund sind die Überlegungen des folgenden Beispiels zu sehen:

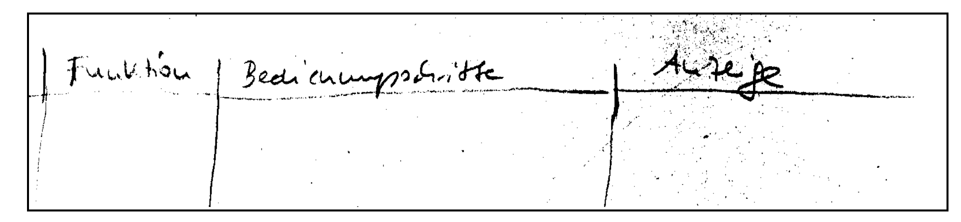
- *WICHTIG*
  - Ausgangsstellung
  - Beim Einstellen des Alarms muß Einstellen der Uhrzeit bekannt sein! (TR-6.13; Erstschrift, Z21-25)
- *hierhin müßten:*
  Einstellung der Uhr und des Datums
  Zum Einstellen des Alarms sollte 12/24-Stunden-Funktion mit Anzeige a/p/ H z. B. klar sein. (TR-6.13, Zweitschrift, Z3-7)

Beide Äußerungen sind nicht Teil der Bedienungsanleitung, sondern enthalten Hinweise, wie bestehende Leerstellen inhaltlich zu füllen sind. Das zeigt, daß die Schreiberin über einen Plan verfügt, in welcher Weise die Bedienungsanleitung beim Leser Bedienungswissen aufbauen soll. Dem Text liegt ein Gesamtplan über die Verteilung des propositionalen Gehalts zugrunde, der sich nicht an der Bedienungslogik, sondern an der Darstellungsökonomie orientiert. Zugleich zeigt sich darin ein bestimmtes Konzept von Bedienungsanleitung, nämlich ein sukzessiver Wissensaufbau. Das verlangt vom Leser eine kontinuierliche Rezeption der Bedienungsanleitung, weil ihm andernfalls notwendige Verstehensvoraussetzungen fehlen. Diese Art von Texthinweisen ist neu bei den TR-Texten; sie finden sich weder in den UNI- noch in den B-12 Texten. Neu ist ebenfalls das Schreiben mit Leerstellen, die Platzhalter für später zu formulierenden Text sind. Auch sie sind Ausdruck eines gesonderten Schreibplans.

e) Revisionen: Tentative Textproduktion

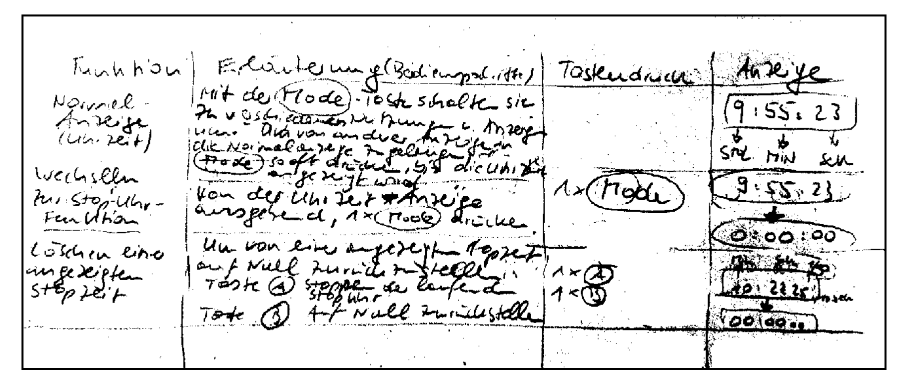
Am Beispiel von zwei Texten soll die Strategie der tentativen Textproduktion illustriert werden. Durch Ausprobieren erster Textentwürfe und ihr wiederholtes Revidieren erfolgt eine sukzessive Annäherung an die endgültige Textfassung. Dabei können sich Textplanung und Niederschrift regelmäßig abwechseln. Die Revisionen beziehen sich damit häufig auf solche Äußerungen, die deutlich erkennbar einen noch vorläufigen Status haben.

Bei dem ersten Beispiel handelt es sich, wie bei dem bereits analysierten Beispiel TR-6.5, um eine tabellarische Darstellung, die einen hohen Planungsaufwand erfordert. Der erste Entwurf sieht wie folgt aus:



(Abb. 48: Ausschnitt TR-6.9, 1. Entwurf)

Dieser erste Entwurf enthält lediglich die drei Spalten: *Funktion, Bedienungsschritte* und *Anzeige*. In den Spalten sind noch keine Einträge vorgenommen worden, was als Indiz dafür gewertet werden kann, daß der Entwurf sehr schnell zugunsten des folgenden verworfen wurde:



Funktion	Erläuterung (Bedienungsschritte)	Tastendruck	Anzeige
Normal-Anzeige (Uhrzeit)	Mit der (Mode)-Taste schalten Sie zu verschiedenen Nutzungen u. Anzeigen. Um von anderen Anzeigen in die Normalanzeige zu gelangen, (Mode) so oft drücken, bis die Uhrzeit angezeigt wird		9:55.23 Std Min Sek
Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion	Von der Uhrzeit-Anzeige ausgehend, 1x (Mode) drücken	1x (Mode)	9:55.23 → 0:00:00
Löschen einer angezeigten Stopzeit	Um von einer angezeigten Stopzeit auf Null zurückzustellen: Taste (A) stoppen der laufenden Stopuhr; Taste (B) auf Null zurückstellen	1x (A) 1x (B)	[illegible]

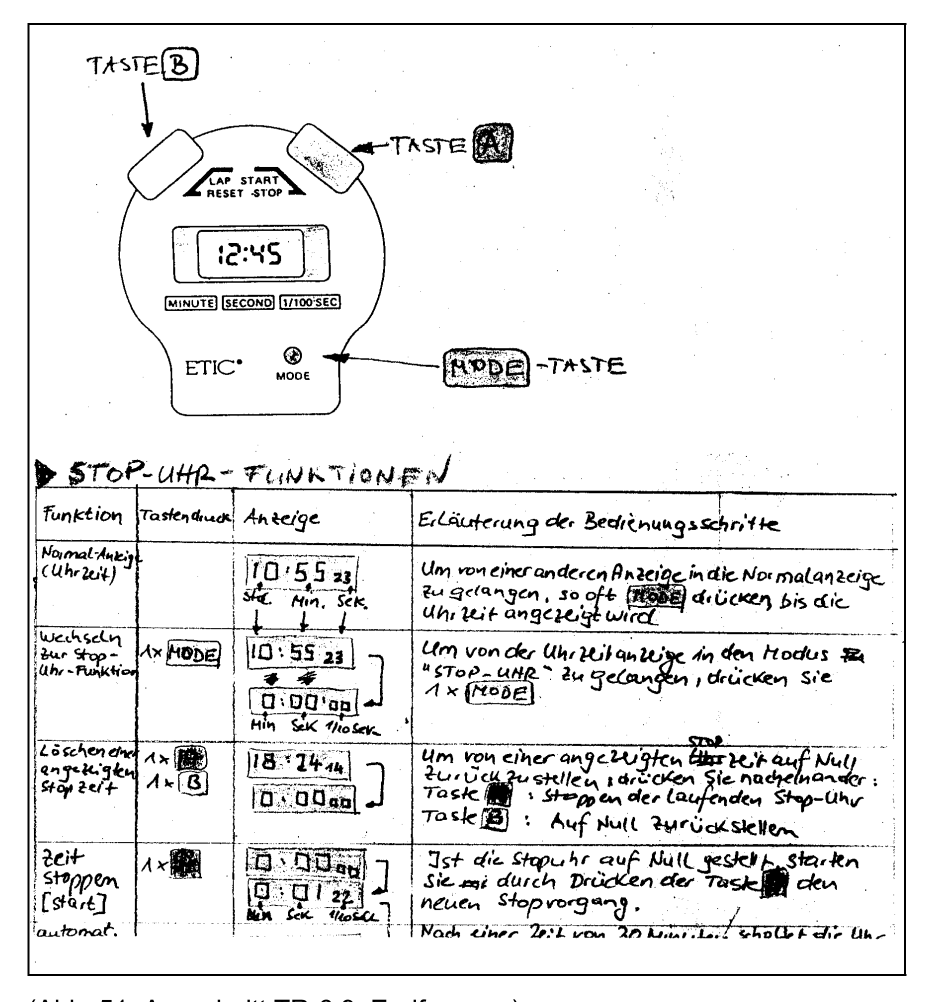
(Abb. 49: Ausschnitt TR-6.9, 2. Entwurf)

Der zweite Entwurf enthält vier Spalten, die die kategorialen Überschriften „*Funktion*“, „*Erläuterung (Bedienungsschritte)*“, „*Tastendruck*“ und „*Anzeige*“ enthalten. In jeder der vier Spalten sind drei Zeilen ausformuliert, die die Funktionen „*Normalanzeige*“, „*Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion*“ und „*Löschen einer angezeigten Stopzeit*“ enthalten. Hier wird die Zweckmäßigkeit der gewählten Kategorien exemplarisch ausprobiert. Der dritte Entwurf ist zusätzlich koloriert:

FUNKTION	Erläuterung der Bedienungsschritte	Tastendruck	Anzeige
Normal-Anzeige (Uhrzeit)	Um von einer anderen Anzeige in die Normalanzeige ~~(Uhrzeit)~~ zu gelangen, so oft [Mode] drücken, bis die Uhrzeit angezeigt wird. – Mit der Mode-Taste schalten Sie zu verschiedenen Nutzungen und Anzeigen um.		Std Min Sek 09:55 23
Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion	Von der Uhrzeit-Anzeige ausgehend, 1x (Mode) drücken	1x (Mode)	Std Min Sek 09:55 23 → 0:00 00 Min Sek 1/10 Sek
Löschen einer angezeigten Stopzeit	Um von einer angezeigten Stopzeit auf Null zurückzustellen: Taste [A]: stoppen der laufenden Stopuhr; Taste [B]: Auf Null zurückstellen	1x [A] 1x [B]	

(Abb. 50: Ausschnitt TR-6.9, 3. Entwurf)

Der dritte Entwurf ist im Unterschied zu den vorangehenden im Querformat geschrieben, so daß mehr Platz zur Verfügung steht. Die Veränderungen gegenüber dem zweiten Entwurf betreffen im wesentlichen die Anweisungen selbst. Die Überschriften werden weitgehend unverändert übernommen, lediglich die zweite Überschrift wird ausformuliert zu „*Erläuterung der Bedienungsschritte*“. Offensichtlich werden die Kategorien nun als zweckmäßig eingeschätzt, denn die nächste Fassung ist die Endversion, die wie folgt aussieht:



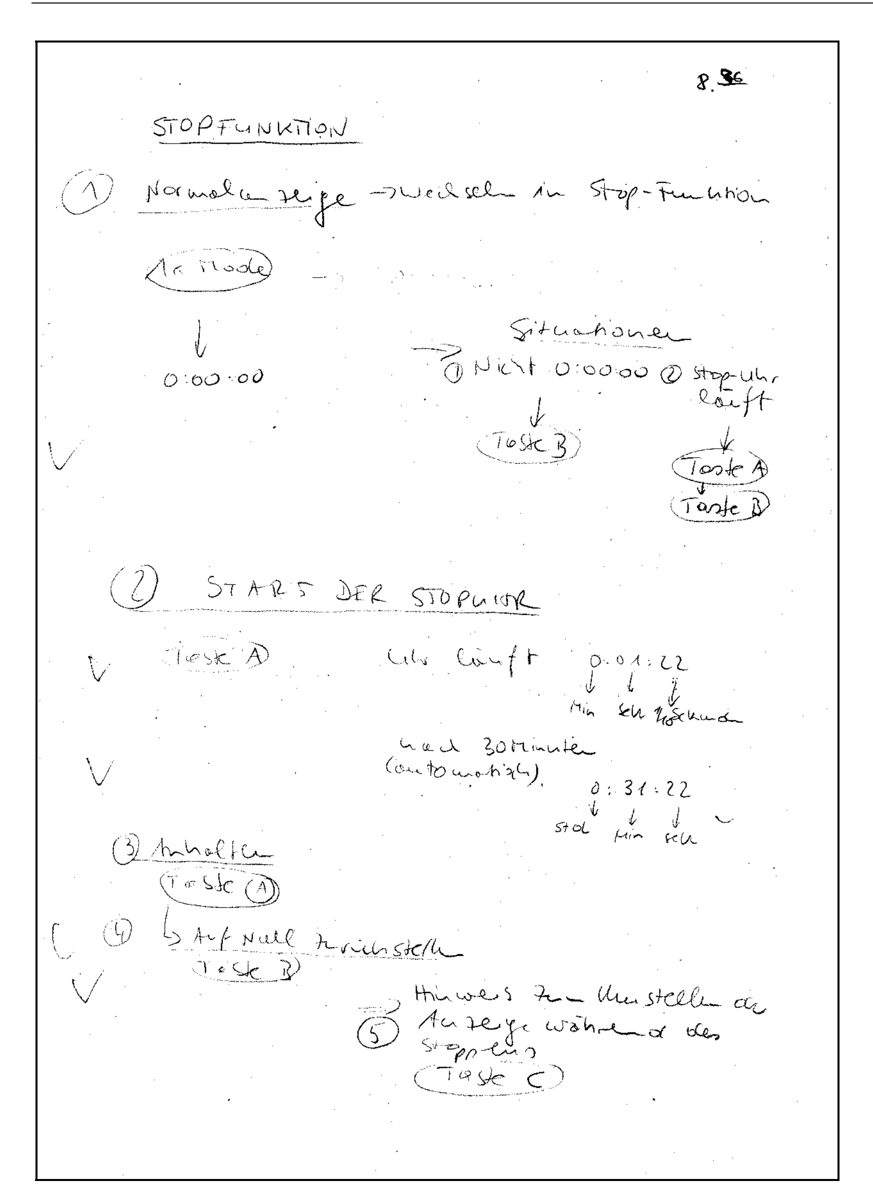
▶ STOP-UHR-FUNKTIONEN

Funktion	Tastendruck	Anzeige	Erläuterung der Bedienungsschritte
Normal-Anzeige (Uhrzeit)		10:55 23 (Std. Min. Sek.)	Um von einer anderen Anzeige in die Normalanzeige zu gelangen, so oft MODE drücken bis die Uhrzeit angezeigt wird
Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion	1x MODE	10:55 23 / 0:00'00 (Min Sek 1/10 Sek)	Um von der Uhrzeitanzeige in den Modus "STOP-UHR" zu gelangen, drücken Sie 1 x MODE
Löschen einer angezeigten Stopzeit	1x A / 1x B	18:24 14 / 0:00 00	Um von einer angezeigten ~~Uhr~~ STOP zeit auf Null zurückzustellen, drücken Sie nacheinander: Taste A : Stoppen der laufenden Stop-Uhr; Taste B : Auf Null zurückstellen
Zeit stoppen [start]	1x A	0:00 00 / 0:01 22 (Min Sek 1/10 Sek)	Ist die Stopuhr auf Null gestellt, starten Sie durch Drücken der Taste A den neuen Stopvorgang.
automat.			Nach einer Zeit von 20 Minuten schaltet die Uhr-

(Abb. 51: Ausschnitt TR-6.9, Endfassung)

Die Endfassung übernimmt die Kategorien des dritten Entwurfs, ordnet sie aber neu an: Die „*Erläuterung der Bedienungsschritte*" rücken nun an die rechte Seite. In dieser Struktur wird die gesamte Anleitung ausformuliert, denn weitere Planungsnotizen liegen nicht vor. Lediglich einige lokale Revisionen werden in der Endfassung selbst vorgenommen.

Das Beispiel dokumentiert eine spezifische Planungsstrategie: Die Planung beginnt mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung der Uhr:



(Abb. 52: Ausschnitt TR-6.9, Inhaltliche Notizen)

Hier werden für den Aufbau eines eigenen Bedienungswissens die einzelnen Bedienungsschritte dokumentiert. Die abgekürzte Schreibweise, die Verwendung von Pfeilen und die gewählte Anordnung sind Hinweise auf ihre heuristische Funktion. Für diesen Planungsschritt benötigt der Redakteur etwa dreißig Minuten.

Erst danach beginnt die eigentliche Textplanung mit einem ersten Entwurf des o.a. Darstellungskonzepts. Die Textplanung folgt einer bestimmten Strategie. Nach der (vorläufigen) Entscheidung, die Anleitung in Tabellenform zu verfassen, werden zunächst die erforderlichen Sprechhandlungstypen ausgewählt. Sie sind dokumentiert in den Spaltenüberschriften. Anschließend werden die gewählten Kategorien exemplarisch ausprobiert, indem mit der Niederschrift eines begrenzten Textabschnitts begonnen wird. Die Tatsache, daß im zweiten und dritten Entwurf dieselben drei Funktionen bzw. Bedienungsschritte behandelt werden, zeigt, daß

hier das Planungsergebnis, nämlich der erste Textentwurf, zunächst auf seine Zweckmäßigkeit hin geprüft wird. Die von Anfang an gegebene Beschränkung auf drei Texteinheiten belegt, daß hier noch nicht die endgültige Niederschrift begonnen wurde, sondern nur ein probeweises Niederschreiben vorliegt. Darin zeigt sich die Verschränktheit und Rekursivität von Planung und Ausführung beim Schreiben. Der hohe Planungsaufwand dieses Redakteurs wird auch deutlich in der Dauer von etwa siebzig Minuten für diesen Planungsschritt.

Erst nachdem die Zweckmäßigkeit der tabellarischen Darstellungsweise und der gewählten Kategorien festgestellt wurde, beginnt die eigentliche Niederschrift. Dabei dienen offensichtlich die inhaltlichen Notizen als Merkhilfe; denn auf dem mit Bleistift verfaßten ersten Notizblatt werden die einzelnen Bedienungsschritte mit demselben Filzstift abgehakt, der für die Niederschrift verwendet wurde. Eine solche Planungsstrategie erlaubt, wie die Endfassung zeigt, ein relativ zügiges, wenig revisionsbedürftiges Niederschreiben des weiteren Textes.

Das zweite analysierte Beispiel zeigt an einem Ausschnitt, wie ein noch nicht vollständig ausformulierter Textentwurf in die endgültige Fassung überführt wird. Der Ausschnitt stammt aus dem Text (TR-6.13):

	Vorschrift	Endfassung
1	Zeitnahme mit der Stopuhr	Zeitnahme mit der Stoppuhr
2	o Ausgangsfunktion: Uhranzeige	(Ausgangsfunktion: Uhrzeit)
3	o MODE-Taste drücken	• MODE-Taste 1x drücken
4	Tage blinken	
5	Anzeige ändert sich in: 0: 00 oo	Die Anzeige im Anzeigenfeld ändert sich.
6	Zeigt letzt gestoppte Zeit an	• Im Anzeigefeld erscheint die zuletzt gestoppte Zeit
7	Nullstellung mit Taste A	• Durch Drücken der Taste A können Sie die Stopp-Zeit auf 0: 00 stellen
8	Zum Start Taste B drücken	• Zum Start drücken Sie nun Taste B
9	Zwischenzeit nehmen:	
10	Taste A drücken, zur Fortsetzung die Taste erneut drücken	• Durch Drücken der Taste A können Sie Zwischenzeit nehmen die
11		Nochmaliges Drücken läßt die Gesamt-Zeit weiterlaufen
12	Zeit nehmen: Taste B drücken	• Gestoppt wird die Zeit durch nochmaliges Drücken der Taste B
13	Mode-Taste drücken wieder Uhrfunktion	• MODE-Taste 1x drücken, um in die Uhrzeit-Anzeige zu schalten.

Die revidierenden Überarbeitungen betreffen nicht die gesamte Textstruktur, sondern die konkrete Festlegung auf bestimmte sprachliche und gestalterische Mittel der Darstellung. Das Beispiel zeigt, daß die Textstruktur als solche erhalten bleibt; verändert werden lediglich die sprachlichen Mittel der einzelnen Sprechhandlungen. In den Segmenten (s1) und (s2) wird nur die Überschrift unterstrichen und die zweite Äußerung in Klammern gesetzt. In den Segmenten (s3-6) wird die stichwortartige und listenmäßige Darstellung des ersten Bedienungsschritts ausformuliert, indem syntaktisch vollständige Sätze gebildet werden. So wird „Zeigt letzt gestoppte Zeit an" ausformuliert zu „*Im Anzeigefeld erscheint die zuletzt gestoppte Zeit*". In ähnlicher Weise werden die weiteren Segmente revidiert. Dabei fällt auf, daß die ursprünglich funktionsorientierte Darstellung, bei der die jeweilige

Uhrfunktion das Thema und der erforderliche Bedienungsschritt das Rhema bilden, aufgelöst wird zugunsten einer stilistischen Variation. So entfällt beispielsweise die Zwischenüberschrift „*Zwischenzeit*“ in (s9) zugunsten einer thematischen Erststellung der Bedienungstätigkeit „*Durch Drücken der Taste A* ...“ in (s10).

Es soll hier nicht um die Frage der besseren Verständlichkeit gehen, sondern um die zugrunde liegende Schreibstrategie. Es zeigt sich in beiden analysierten Beispielen eine Schreibstrategie, die vom Ganzen zu den Teilen geht. Zunächst wird die globale Textstruktur geplant, die dann schrittweise ausformuliert wird, indem beispielsweise die einzelnen Sprechhandlungen skizziert werden; in einem letzten Schritt werden dann die Sprechhandlungen im Detail ausformuliert.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß unabhängig von der konkret gewählten Schreibstrategie die Planungsprozesse und Revisionen aus der Perspektive der Schreibentwicklung eine deutliche Veränderung erkennen lassen. Anders als bei den anderen Versuchsgruppen zeigen die Texte der Technischen RedakteurInnen ein erheblich größeres Bewußtsein für die Produktionsprozesse selbst. In keiner anderen Gruppe sind Planungsaktivitäten in vergleichbarem Umfang festzustellen. Die Tatsache, daß dies ein wichtiger Gegenstand der Ausbildung ist, erlaubt den Schluß, daß es sich hierbei um ein spezifisches Wissen handelt.

9.4.3 Zusammenfassung

Das dritte Entwicklungsniveau wird verstanden als vorläufiger Abschluß der Entwicklung. Gegenüber dem zweiten Niveau haben sich einige gravierende Veränderungen ergeben, die sowohl die allgemeinen Schreibfertigkeiten als auch das spezifische Textwissen betreffen. Entscheidend für die neue Textqualität auf dem dritten Entwicklungsniveau ist die Bewußtheit für die kommunikative Qualität der Texte. Der Text gerät als spezifisches Kommunikationsmittel zur Vermittlung von Bedienungswissen in den Fokus. Im Unterschied hierzu beschränkten sich die Texte des ersten Niveaus weitgehend auf eine Darstellung der erforderlichen Inhalte; eine Thematisierung oder Problematisierung der kommunikativen Funktion des Textes findet sich hier nicht. Die Texte des zweiten Niveaus dagegen nutzen die Anleitungen explizit und intensiv als Mittel der Kommunikation mit dem Leser; die kommunikative Funktion wird hier bewußt, ist aber noch nicht Gegenstand der Aufmerksamkeit bzw. der Schreibaktivitäten. Die kommunikative Wirksamkeit der realisierten Sprechhandlungen wird als unproblematisch unterstellt. Erst auf dem dritten Niveau wird die kommunikative Funktion der Anleitungen als Problem erkannt. Die Verständigung mit dem Leser wird nicht länger als unproblematisch unterstellt.

Die größere Bewußtheit für die kommunikativen Probleme von Texten zeigt sich auf dem dritten Niveau in den folgenden Aspekten:

- Bestimmte Sprechhandlungen werden kommunikativ begründet, beispielsweise die Anweisungen zur Herstellung des Ausgangszustandes.
- Die Rezeptionsbedingungen und die Adressateneigenschaften werden analysiert und zur Grundlage der Textplanung gemacht. So machen beispielsweise unterschiedliche Benutzungsbedingungen zwei verschiedene Darstellungsweisen erforderlich (Lern- und Nachschlageanleitung).
- Die Reihenfolge einzelner Abschnitte orientiert sich an einem beabsichtigten, ökonomischen Wissensaufbau beim Leser. Die einzelnen Funktionen werden nicht mehr entsprechend der Bedienungslogik, sondern entsprechend einer bestimmten Darstellungsökonomie linearisiert.
- Ausgewählte Darstellungsmittel werden zunächst auf ihre Eignung hin erprobt, bevor sie zur Herstellung einen ganzen Textes angewendet werden.

Eng verbunden mit der größeren Bewußtheit für die kommunikativen Probleme von Texten ist eine textartspezifische Entwicklung. Bei den Texten des zweiten Niveaus dominiert eine leserbezogene Instruktionshaltung; die Anleitungen haben die Funktion, den Leser zur Ausführung der einzelnen Bedienungsschritte zu bewegen, um ihm auf diese Weise ein praktisches Bedienungswissen zu vermitteln. Die Anleitungen sind leserorientiert; man kann auch sagen, es handelt sich um praktische Instruktionen (vgl. Becker-Mrotzek 1995b). In den Texten des dritten Anleitungsniveaus steht eine andere Zwecksetzung im Vordergrund: An die Stelle der leserorientierten Instruktion tritt eine zweckbezogene, d.h. an den Uhrfunktionen orientierte Bedienungsdarstellung. Nicht mehr der Leser und seine individuellen Ziele bilden den Ausgangspunkt der Anleitung, sondern die in der Uhr materialisierten generellen Meßzwecke. Verbunden damit ist ein Rückgang der direkten Leseradressierung und der stark veranlassenden Sprechhandlungen. An ihrer Stelle finden sich schwach anweisende syntaktische Strukturen wie Infinitive oder Aussagesätze.

Als unmittelbare Folge der Bewußtheit für die kommunikative Qualität von Texten und als notwendige Voraussetzung für ihre Realisierung kann man die Veränderungen des Schreibprozesses sehen. Die bewußte Berücksichtigung unterschiedlicher Benutzungssituationen und Adressatengruppen im Text erfordert eine gezielte Planung der Textstruktur wie der eingesetzten sprachlichen Mittel. Entsprechend umfangreich sind auch der Planungs- und Revisionsaufwand auf dem dritten Niveau. Der Schreibprozeß selbst wird zum Gegenstand von Schreibplänen und -strategien.

10. Die Schreibentwicklung im Überblick

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, die vielfältigen Veränderungen, die sich im Laufe der Entwicklung in den verschiedenen Dimensionen ergeben, begrifflich zu fassen. Die der Entwicklung zugrunde liegenden Bewegungsprinzipien sollen auf den Begriff gebracht und damit einer Erklärung zugänglich gemacht werden. Zu diesem Zweck werden zunächst die im vorangegangenen Kapitel ermittelten Veränderungen überblicksartig in drei Dimensionen zusammengefaßt. Anschließend werden auf dieser Grundlage die zentralen Prinzipien der Entwicklung rekonstruiert.

10.1 Dimensionen der Schreibentwicklung

A) Sachverhalt im Text

Die erste Dimension betrifft den propositionalen Gehalt der Texte, d.h. die spezifische Bearbeitung des Sachverhalts im Text. Jede sprachliche Darstellung von Sachverhalten der Wirklichkeit erfordert ihre Bearbeitung mit den Mitteln der Sprache; die außersprachliche Wirklichkeit, gewöhnlich bezeichnet als „P“, muß überführt werden in sprachlich dargestellte Wirklichkeit, bezeichnet als „p“. Dazwischen steht das Wissen über die Wirklichkeit, bezeichnet als „π“. Der propositionale Gehalt eines Textes steht also immer in einem spezifischen Verhältnis zur dargestellten Wirklichkeit. Jeder Text erfaßt die Wirklichkeit aspektweise und unter einer bestimmten Perspektive und Zielsetzung. Wirklichkeit erscheint in Texten nicht als eine objektive Abbildung, sondern als eine sprachlich vermittelte, die abhängig ist von verschiedenen Faktoren. So können die relevanten Aspekte eines Sachverhalts eine Funktion des institutionellen Kontextes ihrer Thematisierung sein, wie Rehbein (1984) für das ERZÄHLEN, BESCHREIBEN und BERICHTEN gezeigt hat (s.o. §7.4.1). Die Relevanzsetzung ist dann eine Folge des dem Handlungsmuster immanenten Zwecks. Zeigen sich aber bei der Darstellung desselben Sachverhalts in demselben Muster interindividuelle Unterschiede, dann liegt die Annahme nahe, daß hierfür personale Ursachen verantwortlich sind. Bezogen auf die Schreibentwicklung stellt sich die Frage, ob der Sachverhalt „Bedienung“ auf den drei Entwicklungsniveaus unterschiedlich dargestellt wird. Falls ja, ist weiter zu fragen, worin die Unterschiede liegen. Die Dimension „Sachverhalt im Text“ soll also erfassen, welche Sachverhaltsaspekte thematisch sind und aus welcher Perspektive sie dargestellt werden.

B) Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung

Die zweite Dimension betrifft die Art und Weise, wie die einzelnen Sprechhandlungen im Text realisiert werden. Sprechhandlungen können - mündlich wie schriftlich - unterschiedlich realisiert werden. Die Sprechakttheorie behandelt das unter dem Stichwort der „Indirektheit“. Bei der schriftlichen Realisierung von Sprechhandlungen können wegen der Zerdehnung der Sprechsituation unterschiedliche Aspekte fokussiert werden. Anders als in der mündlichen Kommunikation können beim Schreiben wegen des Ausbleibens von Rückmeldungen bestimmte Aspekte eher ausgeblendet bzw. fokussiert werden. Der Schreiber kann sich bei der Produktion seines Textes auf bestimmte Funktionen konzentrieren und andere vernachlässigen.

So kann eine Sprechhandlung primär unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Richtigkeit realisiert werden; dann steht der propositionale Gehalt im Vordergrund.

Der Text wird hierbei primär unter dem Gesichtspunkt der Darstellungsfunktion geschrieben. Es kann aber auch die Eindeutigkeit der kommunikativen Absicht im Fokus stehen; dann bildet die Illokution den Realisierungsschwerpunkt. In diesem Fall wird der Text schwerpunktmäßig unter appellativen Gesichtspunkten verfaßt. Und schließlich kann die Sprechhandlung aus der Perspektive ihrer antizipierten Wirksamkeit realisiert werden; dann liegt der Schwerpunkt auf der Perlokution. Für die Analyse der Schreibentwicklung ergibt sich daraus die Frage, ob auf den verschiedenen Niveaus bei der Formulierung der Sprechhandlungen Schwerpunkte erkennbar sind. Stehen auf den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus verschiedene Aspekte im Vordergrund der Textproduktion?

C) Organisation der Schreibhandlung

Die dritte Dimension bezieht sich auf die Organisation der Schreibhandlung. Hier stellt sich die Frage nach der Art und Weise des Schreibprozesses. Im wesentlichen geht es darum, den Grad der Planung, Reflexion und Revision der eigenen sprachlichen Handlungen zu bestimmen.

10.2 Die Entwicklungsfolge im Überblick

Bei der Beschreibung der Entwicklung sollen die Vorstufen lediglich zusammenfassend berücksichtigt werden, weil die Schreibaufgabe *Bedienungsanleitung* Kinder am Anfang der Schreibenwicklung überfordert, so daß an den Texten zahlreiche Aspekte nicht beobachtbar sind. In den Texten des Entwicklungsniveaus (0) erscheint der Sachverhalt *Uhrbedienung* - ebenso wie beim ersten Niveau - nur in seinen wahrnehmbaren Aspekten. Allerdings kommt als zusätzliches Moment die Unvollständigkeit hinzu. Unter sprachlich-prozeduralen Aspekten finden sich noch fragmentarische Äußerungen, die zudem zahlreiche orthographische und syntaktische Mängel aufweisen. In der Dimension „fokussierte Aspekte der Sprechhandlungen“ gilt ähnliches wie für das erste Niveau: einzelne Sachverhalte werden - z.T. jedoch nur ansatzweise - beschrieben. Ein Text mit einer erkennbaren Struktur entsteht auf diese Weise noch nicht. Ebenso finden sich keine Hinweise auf eine Planung des Schreibprozesses.

10.2.1 Entwicklungsniveau (1)

A) Sachverhalt im Text

Der Sachverhalt erscheint nur in seinen wahrnehmbaren Aspekten. Die Handlung der *Uhrbedienung* wird als Folge von elementaren Bedienungsakten und sichtbaren Zustandsänderungen der Uhr dargestellt. Thematisiert werden die beobachtbaren Teile der Bedienung; nicht behandelt werden dagegen die mentalen Elemente wie Absichten und Zwecke sowie kausale u.ä. Zusammenhänge. Das Sachverhaltswissen wird nur soweit verbalisiert, wie es der eigenen Beobachtung zugänglich und damit leicht aktualisierbar ist. Der Sachverhalt erscheint im Text insgesamt aus der eigenen Perspektive, aus der Sicht des „ICH“.

Sprachlich-prozedural hat das zur Folge, daß die aktionalen Handlungsanteile, d.h. die Manipulationen an der Uhr, konkret und auf einem niedrigen Abstraktionsgrad dargestellt werden; es überwiegen Angaben der erforderlichen Bedienungsakte. Die Handlungsvoraussetzungen und -resultate, d.h. die Veränderungen der Uhr, werden in ihren wahrnehmbaren Aspekten wiedergegeben; hierfür werden überwiegend alltagssprachliche Begriffe verwendet (‚*die linken Zahlen*‘ für ‚*Stundenanzeige*‘; ‚*die Stoppuhr zählt*‘). Komplexe Sachverhalte wie die Zwischenzeitanzeige werden umschrieben („*Aber innerlich zählt es weiter*“ B4.9).

B) Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung

Bei der Realisierung der Sprechhandlungen liegt der Schwerpunkt auf dem propositionalen Gehalt. Die Verbalisierung beschränkt sich im wesentlichen auf eine überwiegend beschreibende Darstellung der ausgewählten Sachverhalte. Auf eine sprachliche Kennzeichnung der beabsichtigten Illokution wird weitgehend verzichtet. Der anweisende Charakter der entsprechenden Äußerungen ergibt sich in den meisten Fällen aus dem Kontext der Textart Bedienungsanleitung.

Das führt *textuell* zu einer weitgehenden Beschränkung auf den Anleitungskern; andere Elemente der Bedienungsanleitung werden nicht realisiert. Die Orientierung an der eigenen Sachverhaltsperspektive hat zur Folge, daß die Anleitungen, ohne formelle Eröffnung, unmittelbar mit einer ersten Anweisung beginnen; die notwendigen Voraussetzungen bleiben ungeklärt. Der Anleitungskern selbst besteht im wesentlichen aus einer der Bedienungslogik folgenden Verkettung von anleitenden Äußerungen.

Sprachlich-prozedural zeichnen sich die Anleitungen durch ihren eher beschreibenden Charakter aus. Beschreibungen und Optionsangaben werden für anweisende Zwecke funktionalisiert. Eine sprachliche Kennzeichnung der Illokution fehlt überwiegend. Eine Folge des funktionalisierten Gebrauchs von Beschreibungen und Optionsangaben für anleitende Zwecke sind Darstellungsbrüche, die sich im ungewöhnlichen Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel niederschlagen (*aber, können*).

C) Organisation der Schreibhandlung

Der Schreibhandlung liegt auf dem ersten Niveau nur eine minimale Planung zugrunde. Für die Bildung eines einfachen Textentwurfs sind die Aufgabenstellung und die der Uhr immanenten Zwecke ausreichend. Die Aufgabenstellung liefert zusammen mit dem allgemeinen kommunikativen Wissen über Instruktionen die Zielsetzung: Der Leser soll zur eigenen Ausführung der Bedienung veranlaßt werden, damit er so ein Bedienungswissen erwerben kann. Die Meßzwecke und die Bedienungslogik liefern die erforderlichen Propositionen. Auf diese Weise kann mit minimalem Aufwand ein Textentwurf gebildet werden. Für die Prozessierung der Schreibhandlung selbst, d.h. die Realisierung des Textentwurfs, reicht die Verbalisation des eigenen Bedienungswissens aus. Die jeweils resultierenden Zustände der Uhr und die noch erforderlichen Bedienungsschritte sichern den Fortgang der Schreibtätigkeit. Die kommunikative Notwendigkeit, den Leser über die erforderlichen Bedienungsschritte zu informieren, und das angestrebte Meßziel führen gemeinsam zur Fortsetzung des Schreibprozesses. Sie treten an die Stelle eines ausgearbeiteten Text- und Schreibplans und führen zusammen mit einem minimalen allgemeinen Kommunikationswissen zur Bildung einer Art externen Plans. Als Folge davon fehlen weitgehend schriftliche Planungen sowie Revisionen.

10.2.2 Entwicklungsniveau (2)

A) Sachverhalt im Text

Der Sachverhalt, d.h. die Bedienungstätigkeit, erscheint nun als die bewußte Handlung eines Aktanten, nicht mehr als Ereignisfolge. Die Bedienung der Uhr stellt sich dar als die Lösung einer individuellen Meßaufgabe des Lesers. Die Beschränkung auf die wahrnehmbaren Aspekte wird aufgegeben, so daß nun auch nicht-sichtbare Handlungsaspekte thematisiert werden. Die bislang fehlenden mentalen Handlungsanteile erscheinen als angenommene Ziele und Absichten des Lesers. Die Bedienungshandlungen werden als technische Funktionen dar-

gestellt. Der Sachverhalt erscheint im Text insgesamt aus der Perspektive des Lesers, aus der Sicht des „DU“.

Sprachlich-prozedural führt das zu einem Anstieg begründeter Anleitungen bei gleichzeitigem Wegfall funktionalisierter Beschreibungen und Optionsangaben. Der Anteil begründeter Anleitungen nimmt im Verhältnis zu den erklärenden deutlich zu. Bei den begründeten Anleitungen erreichen solche mit erweiterten Infinitivkonstruktionen (‚*Um die Uhr zu starten,* ...‘) ihren höchsten Stand; ebenso die modalen Konditionalkonstruktionen (‚*Wenn Sie stoppen wollen*, ...‘). Das ist eine deutliche Folge der Orientierung an der Leserperspektive. Die Tätigkeiten werden aus der Sicht des Lesers dargestellt und begründet. Die Darstellung der Tätigkeiten wird aufgrund der Distanz zur eigenen Bedienungstätigkeit abstrakter, teilweise begrifflich-zusammenfassend (‚*die Uhr in den Stopmodus stellen*‘; „*RESETen*“ B7.8; „*das Zurückstellen auf Null*“ B7.7). Ähnliches gilt für die Beschreibungen der Handlungsresultate: (‚*Zwischenzeit*‘ anstelle einer möglichen Umschreibung; „*Die Stoppuhr ist in Betrieb*“ B10.1).

B) Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung

Bei der Realisierung der Sprechhandlungen rückt nun ein weiterer Aspekt in den Fokus: außer dem propositionalen Gehalt findet auch die Illokution Berücksichtigung. Zusätzlich zur ausführlichen und detaillierten Darstellung des propositionalen Gehalts tritt nun die gezielte Realisierung der illokutiven Funktion. Die einzelnen Sprechhandlungen erhalten ihre kommunikative Kraft nicht mehr aus dem Kontext *Bedienungsanleitung*, sondern werden für sich illokutiv markiert. Auf diese Weise werden die sprachlichen Mittel selbst zum Gegenstand der Realisierung; die Äußerungen werden nicht nur unter inhaltlichen Gesichtspunkten formuliert, sondern auch unter kommunikativen. Dabei werden die verschiedenen Mittel entsprechend ihrer angenommenen standardmäßigen Wirkung eingesetzt. Eine weitergehende Prüfung ihrer Eignung für den spezifischen Zweck und die besondere Verwendungssituation des Textes wird nicht vorgenommen. Insgesamt erscheint der Leser nun nicht mehr nur als Adressat des eigenen Textes, sondern als Ansprechpartner.

Textuell zeigt sich das in einer Ausweitung der Anleitung auch auf nicht-anweisende Elemente. Die Anleitungen werden nun formal eröffnet, beispielsweise durch Übersichten oder werbende Äußerungen. Die Texte werden mittels Absätzen und Zwischenüberschriften zunehmend strukturiert. Durch die Verwendung von Leseranreden und leserorientierten Begründungen erscheinen sie „dialogisch“ in dem Sinne, daß sie sich explizit an den Leser wenden.

Sprachlich-prozedural führt das zu einem Anstieg illokutionsanzeigender sprachlicher Mittel. Die dysfunktionale Verwendung von Optionsangaben verschwindet weitgehend. Insbesondere Anweisungen werden nun explizit formuliert. Das ist eine Folge der beabsichtigten dominanten Illokution des Textes: Der Leser soll durch die Anleitung zur Ausführung der Bedienung veranlaßt werden, um so ein Bedienungswissen zu erwerben. Das erfordert Anweisungen und Begründungen. Die Schreiber sind nun in der Lage, ihr Sachverhaltswissen nicht nur als Propositionen darzustellen, sondern gezielt unter kommunikativen Gesichtspunkten zu verbalisieren. Die Darstellung des Wissens kann explizit mit einer beabsichtigten Wirkung verbunden werden.

C) Organisation der Schreibhandlung

Auf dem zweiten Niveau wächst das Bewußtsein für die der Schreibhandlung eigene Qualität. Der Text wird nicht länger als selbstverständliches Mittel der schriftlichen Kommunikation behandelt, sondern in seiner Problematik erkannt. Der Text auf dem ersten Niveau entsteht weitgehend ungeplant; er ist im wesentlichen eine

Folge des sog. „externen“ Plans. Demgegenüber wird nun die Aufmerksamkeit auf den entstehenden Text gerichtet. Die Orientierung an der (Bedienungs-)Situation des Lesers führt dazu, auch den Text aus seiner Perspektive zu betrachten. Die Orientierung an der eigenen, wahrnehmbaren Bedienungstätigkeit wird überwunden zugunsten einer Antizipation der Situation des Lesers. Dabei wird zunächst dessen (einfacher vorzustellende) Bedienungssituation antizipiert, später dann auch die (schwerer vorzustellende) Rezeptionssituation. Auf diese Weise geraten die eingesetzten sprachlichen Mittel in den Fokus der Aufmerksamkeit; sie werden bewußter und reflektierter eingesetzt. Allerdings bleibt der Fokus bei Planung und Revision noch auf einzelne Sprechhandlungen begrenzt; ein Gesamtplan, der den ganzen Text erfaßt, existiert noch nicht. Ausdruck hierfür ist das Bemühen um Schriftsprachlichkeit des lexikalischen Ausdrucks und die komplexe, z.T. umständliche Syntax. Beide zeigen ein Bemühen um möglichst große Verständlichkeit.

Die Beschränktheit der Planung und Reflexion zeigt sich darin, daß auch hier noch zahlreiche Annahmen unhinterfragt bleiben. Insbesondere die besondere Qualität des Gesamttextes wird noch nicht reflektiert. Sie ergibt sich als Folge der Realisierung der einzelnen Sprechhandlungen. Eine bewußte Planung des gesamten Textes fehlt. Des weiteren werden die einzelnen Sprechhandlungen zwar gezielt eingesetzt zur Realisierung des Ziels „Anleiten des Lesers“, aber darüber hinaus ist nicht zu erkennen, daß Alternativen für ein gesetztes Ziel zur Verfügung stehen oder ausprobiert werden. Die Antizipation der Bedienungs- bzw. Rezeptionssituation bedeutet noch nicht, daß dadurch auch die Eignung gewählter Mittel eingeschätzt werden kann. Sprachlich-textuelle Mittel werden entsprechend ihres Standardgebrauchs eingesetzt.

Auch eine Planung des Schreibprozesses selbst ist noch nicht zu erkennen. Die Schreiber verfügen noch nicht über bewußte Strategien zur Planung der eigenen Schreibhandlung. Die Planungen, Reflexionen und Revisionen bleiben im wesentlichen auf die einzelne Sprechhandlung beschränkt, so daß man hier von einem Mesoplan sprechen könnte.

10.2.3 Niveau (3)

A) Sachverhalt im Text

Auf dem dritten Niveau erscheint der Sachverhalt als eine in gewisser Weise „gesellschaftliche“ Handlung, weil die Bedienung als eine Funktion des gesellschaftlich entwickelten Werkzeugs „Uhr“ behandelt wird. Die Uhrbedienung dient nicht mehr der Erreichung individueller Ziele, sondern der Realisierung allgemeiner Zwecke. Es geht nicht um die Frage, was ein einzelner für die Erreichung individueller Meßziele tun soll, sondern was jeder - und zwar unabhängig von seinen persönlichen Zielen - tun muß, um einen bestimmten, in der Uhr materialisierten Zweck zu realisieren. Auf diese Weise gerät der Sachverhalt in seiner Gesamtheit in den Blick und die verschiedenen Aspekte werden umfassend dargestellt. Die dominante Perspektive auf den Sachverhalt ist die des Generalisierten Anderen.

Sprachlich-prozedural findet die generalisierte Perspektive auf den Sachverhalt ihren deutlichsten Ausdruck in einem Wechsel der bevorzugten Anleitungstypen. Während im zweiten Niveau solche vorherrschten, die an die Ziele und Wahrnehmungen des Lesers anknüpften, dominieren nun solche, die die generellen Aspekte betonen. So tritt beispielsweise an die Stelle der mittels erweitertem Infinitiv begründeten Anleitung (‚*Um die Uhr zu starten, drücken Sie bitte Knopf A*‘) der nicht-eingebettete Infinitiv, teilweise ergänzt um ein präpositionales Adverb (‚*Zum Starten Knopf A drücken*‘). Die Anleitungen werden dadurch zugleich anweisend und wissensbildend.

B) Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung

Die Sprechhandlungen werden nun nicht mehr nur unter dem Aspekt der sachlichen Richtigkeit und ihrer beabsichtigten kommunikativen *Wirkung* realisiert, sondern zusätzlich unter dem Gesichtspunkt ihrer antizipierten *Wirksamkeit*. Sprechakttheoretisch ausgedrückt tritt zur Beachtung der Proposition und Illokution nun die Antizipation der Perlokution. Die Schreiber des zweiten Niveaus sind bemüht, die Illokutionen ihrer Sprechhandlungen möglichst explizit zu machen, um so ihre beabsichtigte Wirkung, hier die Anleitung des Lesers, zu erreichen. Bei der Realisierung werden die sprachlichen Mittel entsprechend ihrer angenommenen Standardverwendung eingesetzt, ohne in besonderer Weise an die spezielle Situation und den Leser angepaßt zu werden. Demgegenüber findet im dritten Niveau eine Anpassung der sprachlichen Mittel an die spezifischen, sich ändernden Verwendungssituationen des Textes und die Eigenschaften des Lesers statt.

Sprachlich-prozedural findet das seinen Ausdruck darin, daß bestimmte Sprechhandlungen nicht aus der Bedienung heraus, sondern kommunikativ begründet werden. *Textuell* schlägt sich die Antizipation der Wirkung nieder in der Gesamtgestaltung des Textes. So orientiert sich die Reihenfolge der Sprechhandlungen nicht primär an der Bedienungslogik, sondern an der Darstellungsökonomie und dem Aufbau des Leserwissens.

C) Organisation der Schreibhandlung

Die gravierendsten Änderungen des dritten Niveaus zeigen sich wahrscheinlich bei der Bewußtheit für den Schreibprozeß und den Text. Hier findet eine gezielte Planung und Reflexion des Textes wie des Schreibprozesses statt. Aus der Antizipation der Rezeptionssituation und den wesentlichen Eigenschaften der Leser werden Schlußfolgerungen für die Wahl und Anordnung der sprachlichen Mittel gezogen. Der Text entsteht nicht mehr als quasi naturwüchsige Folge der Realisierung einzelner Sprechhandlungen, sondern als Umsetzung eines Gesamtplans. Das Niederschreiben und die Realisierung der einzelnen Sprechhandlungen folgt einem Konzept in Form eines ausgearbeiteten Textentwurfs.

In ähnlicher Weise existieren nun auch Pläne und Konzepte für die Organisation des Schreibprozesses selbst. Die erforderlichen Teilhandlungen des Schreibens (Planen, Formulieren, Niederschreiben) werden bewußt realisiert. Die Schreiber verfügen über Strategien zur Erstellung eines Textes, wie beispielsweise das probeweise Realisieren von Textentwürfen zeigt. Insgesamt läßt die Organisation des Schreibprozesses eine neue Qualität der Bewußtheit für den gesamten Text und ein Wissen über Schreibstrategien erkennen. Die Schreiber verfügen über einen Gesamtplan der Schreibhandlung, der den Text und den Schreibprozeß gleichermaßen erfaßt.

10.3 Entwicklungsprinzipien

Nach der überblicksartigen Beschreibung der drei Entwicklungsniveaus geht es im folgenden um die Rekonstruktion der zugrunde liegenden Entwicklungsprinzipien. Zu diesem Zweck wird nun anhand der einzelnen Dimensionen nach Erklärungen für die deutlich zutage getretenen Entwicklungsfortschritte gesucht. Die beschriebenen Veränderungen in den Dimensionen „*Sachverhalt im Text*", „*fokussierte Aspekte der Sprechhandlung*" und „*Organisation der Schreibhandlung*" lassen für alle drei eine kontinuierliche Zunahme der Komplexität erkennen. Die Entwicklung ist, so kann man vorab sagen, dadurch gekennzeichnet, daß jeweils mit der Realisierung der Dimensionskerne begonnen wird; die Entwicklung setzt sich fort über die Realisierung der kognitiv, sprachlich und organisatorisch schwierigeren Dimensi-

onsanteile. Dabei zeigt die Entwicklung eine gewisse Parallelität in den drei Dimensionen.

A) Sachverhalt im Text: Von der Oberfläche in die Tiefe

Die unterschiedlichen Erscheinungen des Sachverhalts im Text sind im wesentlichen Ausdruck je spezifischer Aktualisierungen des Sachverhaltswissens der Schreiber. Aufgrund der Textanalysen sowie der informellen Tests zur Erhebung des Bedienungswissens ist davon auszugehen, daß alle Versuchspersonen über hinreichende Bedienungskenntnisse verfügen. Aus diesem Grund kann man ausschließen, daß Unterschiede in den Sachverhaltsdarstellungen auf Defizite im Bedienungswissen zurückzuführen sind. Die Differenzen sind vielmehr Ausdruck unterschiedlicher Aktualisierungen des Sachverhaltswissens. Die Veränderungen im Laufe der Entwicklung kann man vorausgreifend als eine Bewegung von der Oberfläche in die Tiefe charakterisieren.

Jeder Darstellung von Wirklichkeit geht ihr Erfahren oder Erleben voraus. Wirklichkeit wird von den Aktanten zunächst einmal subjektiv mit den ihnen verfügbaren Mitteln erfahren. Bereits das Erleben von Wirklichkeit ist ein aktiver, durch die vorgängigen Erfahrungen geprägter Prozeß. Das gilt in besonderer Weise für die soziale, vom Menschen gestaltete Wirklichkeit, wie die Forschungsergebnisse zur sozialen Kognition zeigen. Eine mögliche Form unmittelbarer Wirklichkeitsverarbeitung stellt das „partikulare Erlebniswissen“ dar, das singuläre Ereignisse durch einen einzelnen Wissenden erfaßt (Ehlich/Rehbein 1977, 47). Diese unmittelbaren Erfahrungen der Wirklichkeit dürfen aber nicht als Basiselemente oder „elementare Bausteine für den Aufbau eines Wissenssystem“ (ebd.) interpretiert werden. Auch sie machen bereits von sozialen Wissensbeständen Gebrauch.

Gegenüber anderen Wissenselementen zeichnet sich das wirklichkeitsnahe Erfahrungswissen, wie es vorläufig heißen soll, durch seine relative Unmittelbarkeit und seine relativ geringe Systematisierung aus. Entscheidend für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang ist, daß es die Wirklichkeit weitgehend so enthält, wie sie erfahren wurde. Das erlaubt es methodologisch, die Verarbeitungsprozesse bei der Wahrnehmung selbst vorläufig zu vernachlässigen. Entscheidend für die Analyse der Schreibentwicklung ist das Vorhandensein eines wirklichkeitsnahen Wissens, das noch nicht zum Zweck seiner späteren sprachlich-kommunikativen Wiedergabe systematisiert wurde. Da es wenig systematisiert und kaum begrifflich verarbeitet wird, ist es ein leicht zugängliches Wissen, das durch einfaches Erinnern aktualisiert wird. Es kann entsprechend dem Erfahrungsmodus in einfachen, leicht zugänglichen Erfahrungskategorien des Alltags gespeichert und verbalisiert werden.

Erzählungen und Beschreibungen erscheinen für die Verbalisation wirklichkeitsnahen Erfahrungswissens in besonderer Weise geeignet. Die linguistische Erzählforschung[83] hat gezeigt, daß gerade das Erzählen ein sprachlich-kommunikatives Handlungsmuster zum Austausch sozialer Erfahrungen darstellt. Erzählen ist auch ohne weitreichende Verarbeitung der erfahrenen Wirklichkeit möglich; es trägt vielmehr gerade zu seiner Verarbeitung bei. Aus diesem Grund spielen mündliche und schriftliche Erzählungen in der Grundschuldidaktik eine herausragende Rolle. Und auch in der Schreibforschung dominieren für den frühen Zeitraum Untersuchungen an erzählenden Texten. Auch das Beschreiben ermöglicht eine Erfahrungswiedergabe ohne weitreichende Verarbeitung. Die konstitutive Orientierung an der wahrnehmbaren Oberfläche erlaubt eine erfahrungsnahe Verbalisation: dargestellt wird, was sinnlich wahrnehmbar ist. Im Unterschied dazu er-

83 Vgl. hierzu Becker-Mrotzek (1989, 39 ff) & (1992a, 6) sowie Ehlich (Hg.) (1980) & (1984)

fordern beispielsweise das Erklären, Berichten oder Instruieren in institutionellen Kontexten eine *vorgängige* Verarbeitung der erfahrenen Wirklichkeit. Man kann also sagen, daß es erfahrungsnahe und erfahrungsferne sprachliche Muster gibt. Die erfahrungsnahen Muster erlauben eine Verbalisation des Erfahrungswissens, ohne daß es zuvor einer weitreichenden Verarbeitung unterzogen würde.

Betrachtet man nun die Sachverhaltsdarstellungen in den Texten des *ersten Niveaus*, dann kann die festgestellte Beschränkung auf die wahrnehmbare Oberfläche als Ausdruck einer spezifischen Aktualisierung des Wissens interpretiert werden. Die Schreiber des ersten Niveaus verbalisieren fast ausschließlich ihr erfahrungsnahes Wissen. Für die untersuchten Anleitungen bedeutet dies, daß die Bedienung in den Aspekten dargestellt wird, die der Erfahrung unmittelbar zugänglich sind. Hierzu zählen die sichtbaren Bedienungstätigkeiten und Veränderungen des Uhrzustandes; dagegen sind die technisch-kausalen und finalen Zusammenhänge der unmittelbaren Erfahrung nicht zugänglich. Sie bedürfen zusätzlicher Verarbeitungsprozesse, beispielsweise in Form von Schlußprozeduren unter Einbezug einschlägiger Wissensbestände.

Befördert wird diese Beschränkung auf das Erfahrungswissen durch die Möglichkeit der parallelen Uhrbedienung. Kennzeichnend für die Sachverhaltsdarstellungen des ersten Entwicklungsniveaus ist die Beschränkung auf die Verbalisierung des wirklichkeitsnahen Erfahrungswissens. Diese Beschränkung findet ihren konkreten Ausdruck in Abhängigkeit von dem betreffenden Wirklichkeitsausschnitt und dem vorherrschenden Erfahrungsmodus. Das bedeutet beispielsweise, daß die Beschränkung bei persönlichen Erlebnissen zu einer anderen Wirklichkeitsdarstellung führt als bei beobachteten technischen Vorgängen. Die Beschränkung kann zu sprachlich-textuell sehr unterschiedlichen Resultaten führen.

Vergleicht man die bei den Anleitungstexten des ersten Niveaus zu verzeichnende Beschränkung auf die wahrnehmbare Oberfläche des Sachverhalts mit den o.a. Untersuchungsergebnissen[84] an anderen Textarten, dann zeigt sich eine deutliche Parallele: Bereiter/Scardamalia sehen den Entwicklungsbeginn bei expressiven Texten. Das Schreiben beginnt danach mit dem Ausdrücken bzw. Niederschreiben eigener Gedanken; die Sachverhalte werden so formuliert, wie sie dem Schreiber in den Sinn kommen. Bereiter/Scardamalia sprechen hier von einer für Schreibanfänger typischen „Knowledge-Telling“ Strategie, bei der Wissen ohne weitere Transformationen verbalisiert wird. Ähnlich sieht die Siegener Forschergruppe den Anfang für argumentative Texte in einer erlebnisorientierten Kontiguität; typisch hierfür ist die Orientierung an der Logik der Erlebniseinheiten. Und Ortner nennt als zentrales Merkmal der ersten Entwicklungsstufe den Egozentrismus, der seinen inhaltlichen Ausdruck findet in der Wiedergabe subjektiver Sichtweisen. Gemeinsam ist diesen Konzeptualisierungen, daß der Sachverhalt - unabhängig von der Aufgabenstellung bzw. gewählten Textart - in einer möglichst wirklichkeitsnahen Erfahrungsqualität dargestellt wird. Schreibanfänger stellen die Sachverhalte so dar, wie sie sie in ihrem Erfahrungswissen erfaßt haben. Das Erfahrungswissen wird im wesentlichen ohne zusätzliche Verarbeitungsprozesse bzw. Transformationen verbalisiert.

In der weiteren Entwicklung wird der Sachverhalt im Text dann zunehmend komplexer dargestellt. Auf dem *zweiten Niveau* erscheint der Sachverhalt aspektreicher und aus einer anderen Perspektive. In den untersuchten Anleitungen tritt an die Stelle der eigenen Perspektive die des vorgestellten Lesers. Das erfordert eine weitreichende Umstrukturierung des eigenen, unmittelbaren Erfahrungswis-

[84] Die folgenden Verweise beziehen sich auf die in §4.5 „Schreibentwicklung“ dargestellten Untersuchungen.

sens. Hierfür sind aufwendige Verarbeitungs- bzw. Wissensbildungsprozesse erforderlich, die teilweise der schriftlichen Unterstützung bedürfen. Hierin begründet sich die epistemische Funktion des Schreibens. Aus diesem Grund ist in der Entwicklung das Anwachsen der Komplexität der Sachverhaltsdarstellung gekoppelt mit einem erhöhten Organisationsaufwand des Schreibprozesses.

Die Verbalisation höher strukturierten, systematischen Wissens verlangt jedoch nicht nur einen größeren Planungsaufwand, sondern auch größere Anstrengungen bei der Verbalisation. Systematisches Wissen, das Zusammenhänge unterschiedlichster Art zwischen verschiedenen Wissensobjekten herstellt, bedarf komplexerer sprachlicher Mittel für seine Darstellung. Ehlich/Rehbein (1977) können zeigen, daß den verschiedenen Wissenstypen je spezifische Verbalisationsformen eignen. So wird kollektives Wissen über wiederholte Erfahrungen, d.h. über repetitive Wirklichkeitsausschnitte, beispielsweise in sog. „Sentenzen“ oder kollektiven Merksätzen formuliert („Der Schüler lernt, der Lehrer lehrt“, ebd., 55); für die Verbalisation handlungsleitenden Wissens stehen „Maximen“ zur Verfügung („Lerne was, (dann kannst du was)!“, ebd., 59). Becker-Mrotzek (1989) zeigt, welche sprachlichen Muster für die Verarbeitung biographischen Wissens zur Verfügung stehen. Man kann sagen, je komplexer und abstrakter das zu verbalisierende Wissen ist, desto komplexer sind die erforderlichen sprachlichen Mittel.

Wegen des erheblichen kognitiven, sprachlichen und organisatorischen Aufwandes ist zu erwarten, daß Umstrukturierungen des eigenen Wissens nicht am Anfang der Schreibentwicklung auftreten. Das würde zu einer Überlastung der Verarbeitungskapazitäten führen. Der Zeitpunkt ihres Auftretens ist wahrscheinlich abhängig von zwei Faktoren. Eine notwendige Bedingung ist, daß der Schreibprozeß durch Routinebildung von anderen Aufgaben zunächst entlastet wird. Erst wenn beispielsweise das Niederschreiben nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, werden Kapazitäten zur Umstrukturierung des Wissens frei. Ob und wie diese Möglichkeit dann jedoch genutzt wird, ist abhängig von der Schreibaufgabe. Die Art der erforderlichen Wissensumstrukturierung resultiert aus den Zielen, die mit dem Text verfolgt werden. Erst wenn sich aus den Zielsetzungen die Notwendigkeit zur Umstrukturierung ergibt, wird die Möglichkeit hierzu auch genutzt. M.a.W.: zu der Möglichkeit muß die Notwendigkeit treten. In diesem Zusammenhang liegt eine mögliche Erklärung für die teilweise widersprüchlichen Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen zur Schreibentwicklung. Bestimmte Schreibfertigkeiten zeigen sich nicht nur in Abhängigkeit von den kognitiven und sonstigen Möglichkeiten der Schreiber, sondern auch in Abhängigkeit von den durch die Aufgabe geforderten Notwendigkeiten. So erscheint es plausibel anzunehmen, daß in erfahrungsnahen Textarten wie der Erzählung komplexere Sachverhaltsdarstellungen erst später auftreten als in argumentativen oder instruierenden Texten.

In den übrigen Untersuchungen zur Schreibentwicklung zeigt sich auf dem zweiten Niveau ebenfalls eine komplexere Darstellung des Sachverhalts. Übereinstimmend wird eine Überwindung der subjektiven Perspektive zugunsten einer sozialen festgestellt. Für Bereiter (1980) ist das zentrale Kennzeichen der zweiten Stufe (kommunikatives Schreiben), die Verbindung von Schreibfertigkeiten mit der sozialen Kognition. Die Schreiber sind nun in der Lage, während des Schreibens die Situation des Lesers zu antizipieren. Ortner (1993) nimmt einen Abbau von Egozentrismus zugunsten einer größeren Überlegtheit an. Die Siegener Gruppe spricht auf der zweiten Stufe von einer sachlogischen Ordnung; hier findet die Logik der Sache Berücksichtigung. Gemeinsam ist diesen Konzepten, daß die Sachverhalte im Laufe der weiteren Entwicklung aus einer umfassenderen, nicht mehr primär subjektiven Perspektive dargestellt werden. Das eigene, wirklichkeitsnahe

Erfahrungswissen wird unter der Zielsetzung der Schreibaufgabe neu strukturiert. In den Fällen, wo es um soziale Sachverhalte geht, spielt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine bedeutende Rolle. Für das zweite Entwicklungsniveau scheint es daher ein zentrales Kennzeichen zu sein, die Sachverhalte aus einer sozialen Perspektive wahrzunehmen und darzustellen. Das eigene Erfahrungswissen wird dabei so umstrukturiert, daß die Wirklichkeit kognitiv aus der Perspektive eines vorgestellten anderen Aktanten erfahren wird. Das Wissen erfährt mit der begonnenen Verallgemeinerung einen ersten Transformationsschub.

Auf dem *dritten Niveau* schreitet die Umstrukturierung des Wissens weiter fort. Der Sachverhalt der Wirklichkeit kann nun nicht nur in dem eigenen Erfahrungsmodus und dem eines anderen Aktanten gesehen werden, sondern in einem generalisierten Modus. Für die Erfahrung der Wirklichkeit wird nun nicht nur eine mögliche Alternative zur eigenen Erfahrung in Rechnung gestellt; es stehen nun prinzipiell unbegrenzt viele Alternativen zur Verfügung. Der Sachverhalt gerät potentiell in seiner gesamten Komplexität in den Blick. Die Bedingungen für die Möglichkeit dieser Ausweitung sind prinzipiell die gleichen, wie sie bereits für das zweite Niveau dargestellt wurden. Die weitreichende Umstrukturierung des Sachverhaltswissens bedarf entsprechend aufwendiger Planungs- und Darstellungsprozesse. Daher verläuft die weitere Entwicklung in der Dimension „Sachverhaltsdarstellung im Text“ parallel zu den übrigen Dimensionen. In den untersuchten Anleitungen ist die erneute Umstrukturierung des Wissens erkennbar an einer zweckorientierten Darstellungsweise. Der Sachverhalt „Bedienung“ wird nicht mehr aus einer individuellen Zielperspektive, sondern aus einer generellen Zwecksetzung dargestellt. Der qualitative Unterschied zum zweiten Niveau besteht in der Zunahme an Reflexivität. Konkret zeigt sich das in den Anleitungen beispielsweise darin, daß nicht nur die Situation eines unwissenden Benutzers berücksichtigt wird, sondern auch die eines Wissenden mit einem spezifischen, ausgezeichneten Wissensdefizit.

In den übrigen Untersuchungen lassen sich auch hier Parallelen finden. So sehen die Siegener Forscher in der Loslösung von der Sache den weiteren Entwicklungsfortschritt; es ist nicht mehr die Logik der Sache, die die Darstellungsstrukturen liefert, sondern aus der Darstellung ergeben sich die Perspektiven auf die Sache. Ortner sieht die weitere Entwicklung in einer Zunahme an Reflexivität, die alle Aspekte des Schreibens betrifft. Gemeinsames Kennzeichen auf diesem, vorläufig letzten Entwicklungsniveau ist die zunehmende Distanz zum Sachverhalt, die seine prinzipiell unbeschränkte Reflexion ermöglicht. Das Sachverhaltswissen kann nun entsprechend den Erfordernissen, die sich aus den übrigen Dimensionen ergeben, umstrukturiert werden. Es bestehen hierbei keine prinzipiellen Beschränkungen mehr. In welcher Weise die Sachverhalte erscheinen, ist auf dem dritten Niveau also abhängig von den Zielen bzw. Zwecken der Texte. In argumentativen und instruierenden Texten beispielsweise wird eine generalisierte Perspektive auf den Sachverhalt eingenommen.

Zusammenfassend kann man die Entwicklung in der Dimension „Sachverhalt im Text“ wie folgt skizzieren: Zunächst wird der Sachverhalt der Wirklichkeit in einem erfahrungsnahen Modus dargestellt. Das eigene Erfahrungswissen wird weitgehend ohne Umstrukturierungen verbalisiert. Ein erster Entwicklungsfortschritt besteht darin, das unmittelbare Erfahrungswissen entsprechend den antizipierten Erfahrungen eines vorgestellten Lesers umzustrukturieren. Kausale und finale Zusammenhänge werden als Resultate der Verarbeitung des eigenen Wissens darstellbar. Prinzipiell bleibt die Umstrukturierung jedoch auf einzelne Aspekte begrenzt; der Sachverhalt erscheint nun zwar auch in ersten tieferliegenden, verallgemeinerten Aspekten, er wird aber noch nicht vollständig erfaßt. Auf diesem Ni-

veau rückt die Logik des Sachverhalts in den Fokus. Erst auf dem letzten Entwicklungsniveau unterliegen die Umstrukturierung des Wissens und die Darstellungen des Sachverhalts keinen prinzipiellen Beschränkungen mehr. Sie können den übrigen Dimensionen untergeordnet werden.

B) Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung

Die anhand der Texte erkennbare Spezifik in der Realisierung der Sprechhandlungen erlaubt eine Rekonstruktion der Schwerpunkte des Schreibens. Am *Beginn der Entwicklung* ist eine starke Fokussierung des propositionalen Gehalts zu beobachten. Kennzeichnend für die Texte des ersten Niveaus ist der weitgehende Verzicht auf die Explikation der Illokution; die einzelnen Äußerungen gewinnen ihre kommunikative Kraft weitgehend aus dem Kontext der verwendeten Textart. Dafür eignen sich insbesondere erfahrungsnahe, darstellende Handlungsmuster wie das Beschreiben. Die beschreibenden Darstellungen in den frühen Texten sind Ausdruck eines weitgehend unreflektierten Niederschreibens des eigenen Erfahrungswissens. Die Darstellung der erforderlichen Propositionen erfordert anfangs soviel Aufmerksamkeitskapazität, daß eine illokutionsorientierte Realisierung schwer fällt. Die dem Erfahrungswissen entnommenen Propositionen werden in den sprachlichen Mustern realisiert, die ihnen strukturell am nächsten sind. Für die untersuchten Anleitungen trifft das prototypisch auf Beschreibungen zu, weil sie wegen ihrer Orientierung an der wahrnehmbaren Oberfläche dem Erfahrungswissen am nächsten stehen. Die Realisierung der Sprechhandlungen erfolgt auf dem ersten Niveau als weitgehend unreflektierte Verbalisierung des eigenen Erfahrungswissens.

Die Ergebnisse der anderen Entwicklungsuntersuchungen bestätigen das. So nehmen sowohl die Siegener Forschergruppe als auch Ortner für den Entwicklungsbeginn ein linear-entwickelndes bzw. reihendes Textordnungsmuster an. Auch die Charakterisierung als assoziatives Schreiben bei Bereiter und die Betonung der Spontaneität bei Ortner stimmen hiermit überein. Die kommunikative Absicht der Texte tritt hinter den propositionalen Gehalt zurück. Die resultierenden Texte sind weitgehend eine ungeplante Folge des Niederschreibens.

Erst auf dem *zweiten Entwicklungsniveau* findet neben dem propositionalen Gehalt auch die Illokution Berücksichtigung. Neben der Anpassung der dargestellten Sachverhalte an die Perspektive des Lesers findet sich eine Explikation ihrer beabsichtigten kommunikativen Wirkung. Die Schreiber sind nun in der Lage, ihr Wissen auch in erfahrungsferneren sprachlichen Mustern zu verbalisieren. An die Stelle funktionalisierter Beschreibungen treten nun die erforderlichen ANLEITUNGEN. Die Schreiber können ihr Erfahrungswissen nicht nur entsprechend einer anderen Perspektive umstrukturieren, sondern auch unter kommunikativen Erfordernissen neu systematisieren. So werden beispielsweise aus den beobachtbaren Handlungsresultaten in den Beschreibungen nun finale Handlungsbegründungen in den Anleitungen. Damit tritt zu den bereits berücksichtigten Propositionen die beabsichtigte Wirkung der Sprechhandlung in den Fokus.

Hier zeigen sich bei den anderen Untersuchungen gewisse Differenzen. Bereiter nennt seine zweite Stufe der Schreibentwicklung das kommunikative Schreiben, was möglich wird durch die Entwicklung der sozialen Kognition; die so entstehenden Texte wenden sich explizit an einen Leser. Anders dagegen sehen die Siegener Forscher die weitere Entwicklung; sie nehmen an, daß die Dialogizität der Texte am Ende der Entwicklung steht. Allerdings weisen sie darauf hin, daß dieser Entwicklungsschritt in starkem Maße von dem zu erstellenden Text abhängt. Auch Ortner sieht das kommunikative Schreiben erst gegen Ende der Entwicklung.

Die verschiedenen Untersuchungsergebnisse legen den Schluß nahe, daß gerade auf dem zweiten Niveau der konkrete Entwicklungsverlauf in starkem Maße abhängt von den Schreiberfahrungen. Die wachsenden Möglichkeiten, einzelne Dimensionen des Textes zu reflektieren und beim Schreiben bewußt zu realisieren, werden in Abhängigkeit von der Schreibaufgabe bzw. der Textart eingesetzt. In welcher Weise dies geschieht, muß durch weitere, vergleichende Untersuchungen geklärt werden. Hier ist vor allem zu prüfen, welchen Einfluß das Wissen über Textarten hat. So ist es möglich, daß die für die Textart „Bedienungsanleitung" konstitutiven Anleitungen die Berücksichtigung der kommunikativen Aspekte fördern. Die Notwendigkeit, den Leser in jeder Anweisung erneut zu einer Tätigkeit anzuleiten, rückt den illokutiven Aspekt beinahe zwangsläufig in den Fokus. Im Unterschied dazu fördern argumentative Texte möglicherweise über die Antizipation von Gegenargumenten eher eine Differenzierung der Argumentationsstruktur, so daß es hier zunächst zu einem Ausbau der Sachverhaltsdarstellung kommt. Und Erzählungen fördern, wenn sie unter der Perspektive des unterhaltsamen Mitteilens von Erlebnissen gesehen werden, in einem ersten Entwicklungsfortschritt möglicherweise eher eine Differenzierung der stilistischen Darstellungsmittel.

Den vorläufigen Abschluß der Entwicklung bildet die umfassende Realisierung der Sprechhandlung. Den Schreibern des *dritten Niveaus* ist nicht nur bewußt, daß sie mit den Sprechhandlungen eine kommunikative Wirkung verfolgen, sondern auch, daß ihre Wirksamkeit abhängig ist von mehreren Faktoren. Erst hier werden die spezifischen Bedingungen der zerdehnten Kommunikation vollständig reflektiert. Die besondere kommunikative Qualität von Texten wird den Schreibern erst jetzt voll bewußt. Insbesondere die Planungsunterlagen zeigen, daß die Interdependenz von Sachverhaltsdarstellung, verwendeten Sprechhandlungen, Sequenzierung und Rezeptionsbedingungen für die Wirksamkeit des Textes nicht nur erkannt, sondern auch berücksichtigt werden können. Das Kriterium für die Produktion einzelner Sprechhandlungen bzw. ganzer Texte ist nun nicht mehr primär ihre sachliche Richtigkeit oder ihre beabsichtigte Wirkung, sondern ihre antizipierte Wirksamkeit.

Ein Blick auf die anderen Untersuchungen zeigt, daß bezüglich des Entwicklungsabschlusses wieder relativ große Übereinstimmung besteht. Bereiter spricht hier von einem umfassenden und epistemischen Schreiben. Die SchreiberInnen sind nun nicht nur in der Lage, ihr Wissen für einen Text vollständig umzustrukturieren, sondern das Schreiben auch gezielt zur Bildung von Wissen einzusetzen. Das entspricht der angenommenen Expertenstrategie des „Knowledge-Transforming". Die Siegener Forschergruppe sieht den Abschluß der Entwicklung erreicht, wenn mit der dialogischen Ordnung von Texten alle textspezifischen Handlungsmöglichkeiten realisiert werden. Und Ortner beschreibt den Abschluß der Entwicklung als Maximum an Reflexivität.

C) Organisation der Schreibhandlung

Auf dem *ersten Niveau* erfolgt das Schreiben weitgehend ungeplant und spontan; es wird kein Textentwurf gebildet, der den Schreibprozeß steuert. Der Text entsteht weitgehend ungeplant als Resultat einzelner unverbundener Schreibakte. Aus diesem Grund fehlen auch Revisionen weitgehend. Die Funktion eines Textentwurfs übernimmt ein sog. externer Plan.

Erst ab dem *zweiten Niveau* wird mit der zunehmenden Reflexion der zu realisierenden Sprechhandlungen eine vorausgreifende und zunehmend auch schriftliche Planung erforderlich. Die Umstrukturierung des Wissens und die Berücksichtigung der Wirkung bzw. Wirksamkeit des Textes dokumentiert sich mit Fortschreiten der Entwicklung in einer deutlichen Zunahme des Planungs- und

Revisionsaufwandes. Die schriftliche Planung und anschließende Revision des eigenen Textes wird zur Voraussetzung für Fortschritte in den beiden anderen Dimensionen. Die beschriebenen Planungs- und Revisionsverfahren finden ihren Ausdruck in den bereits beschriebenen Entwicklungen. Daher kann hier auf eine erneute Darstellung verzichtet werden.

Die so rekonstruierte Schreibentwicklung läßt sich auf die folgenden grundlegenden Prinzipien zurückführen:

- Die Entwicklung verläuft in allen Dimensionen des Schreibens parallel. Es ist keine Präferenz für einen bevorzugten Ausbau bestimmter Dimensionen zu erkennen. Grundsätzlich kann die Entwicklung auf allen Niveaus alle Dimensionen gleichermaßen betreffen.
- Die Entwicklung beginnt bei den Kernen der Dimensionen und setzt sich fort zu den Rändern. Aufgrund der beschränkten sprachlichen, kognitiven bzw. wissensverarbeitenden und organisatorischen Kapazitäten können am Beginn der Entwicklung nicht alle Dimensionen der Schreibhandlung gleichermaßen realisiert werden. Die Lösung dieses Problems besteht nicht darin, zunächst nur bestimmte Dimensionen zu realisieren und andere unberücksichtigt zu lassen. Sie besteht vielmehr darin, daß von Anfang an alle Dimensionen des Textes realisiert werden, dabei aber Schwerpunkte bei den Dimensionskernen gesetzt werden. Dabei werden zusätzlich die für die gewählte Textart relevanten Dimensionen bevorzugt. Zu erkennen ist eine Präferenz für die erfahrungsnahe Wiedergabe des eigenen Wissens sowie ein Verzicht auf die explizite Darstellung der kommunikativen Absichten. Das führt zu Texten, in denen der propositionale Gehalt zulasten der illokutiven Kraft dominiert.
- Der weitere Ausbau der Schreibfertigkeiten in der mittleren Entwicklungsphase erfolgt durch eine Ausweitung von den Kernen hin zu den Rändern der einzelnen Dimensionen. Durch das Freiwerden von Kapazitäten aufgrund der Routinebildung und des wachsenden sprachlichen Wissens können weitere Aspekte der Texte realisiert werden. Welche das sind, ist stark abhängig von den konkreten Schreiberfahrungen und -erfordernissen. Eine bestimmte, erfahrungsunabhängige Entwicklungsfolge ist nicht zu erkennen. Die durch Kapazitätsentlastung gewonnenen neuen Handlungsmöglichkeiten können grundsätzlich für alle Dimensionen gleichermaßen genutzt werden. Allerdings reichen sie noch nicht aus, um alle Dimensionen gleichzeitig auszubauen. Die Texte des mittleren Niveaus sind gekennzeichnet durch eine partielle, in bestimmten Teilen auch weitgehende Annäherung an die entwickelten Textarten.
- Der Entwicklungsabschluß wird erreicht, wenn durch Routinebildung ausreichende Kapazitäten für eine maximale Reflexion aller Dimensionen des Schreibens und aller Aspekte des Textes freigesetzt worden sind. Erst dann können spezifische Wissensbestände über Textarten, sprachliche Mittel und Rezeptionsbedingungen in einem umfassenden Planungs- und Revisionsprozeß für die Textproduktion genutzt werden.
- Die Entwicklung verläuft eher kontinuierlich als sprunghaft. Das untersuchte Korpus läßt keine radikalen Einschnitte erkennen, die für eine stufenweise Entwicklung sprechen.
- Die Entwicklung ist eher Funktion der Schreiberfahrungen und des Lernalters als des Lebensalters. Dafür sprechen die relativ großen Entwicklungsspannen innerhalb einzelner Altersgruppen.

Zum Abschluß soll die Entwicklung in einer synoptischen Übersicht dargestellt werden. [Hinweis: Seite 307 ist leer und fehlt deshalb in diesem PDF.]

	B-4	B-6	B-7	B-10	B-12 / Stud	TR
Anzahl Texte	22	22	23	30	35 (12 / 23)	32
∅ Wörter /Text	91	170	132	357	287 (257 / 318)	428
Gesamterscheinung des Sachverhalts im Text	Der Sachverhalt erscheint in seinen wahrnehmbaren Aspekten aus der Perspektive des Schreibers. Die Bedienung erscheint als Ereignis. Es dokumentiert eine weitgehend unbearbeitete Verbalisierung des wirklichkeitsnahen Erfahrungswissens.		Der Sachverhalt wird auch in seinen nicht wahrnehmbaren Aspekten aus der Perspektive des Lesers dargestellt. Die Bedienung erscheint als Handlung. Der Text dokumentiert eine teilweise Transformation des Wissens.		Sachverhalt wird vollständig und aus einer generalisierten Perspektive dargestellt. Die Bedienung erscheint als Zweckrealisierung. Der Text dokumentiert ein den Textzielen entsprechend transformiertes Wissen.	
Anfang	Die Texte beginnen ohne formale Eröffnung mit der ersten Anleitung, die jedoch häufig nicht den ersten Bedienungsschritt betrifft.		Texte beginnen mit einer Eröffnung. Die erste Anleitung beginnt mit dem ersten Bedienungsschritt.		Texte werden eröffnet. Am Anfang stehen Verständigungsprozesse mit dem Leser.	
Sprachlich-mentale Prozeduren	Wenig begriffliche Abstraktionen, Verwendung konkreter Alltagsbegriffe. Anleitungen sind wegen der Verwendung von Beschreibungen und dysfunktionalen Optionsangaben eher beschreibend als instruierend. Darstellungsbrüche		Verwendung von Fachbegriffen und selbstgebildeten Ausdrücken, Sachverhalte werden abstrakter und detailliert, z.T. hypergenau dargestellt. Komplexe und z.T. umständliche Syntax. Zunahme an begründeten Anleitungen; als Begründungen dienen Ziele und Absichten des Lesers.		Sachverhalte werden begrifflich-abstrakt erfaßt. Zunahme an zugleich wissensbildenden und anweisenden Anleitungen mittels Infinitivkonstruktionen und Aussagesätzen. Begründungen bilden die sich aus den Zwecken ergebenden Notwendigkeiten.	

	B-4	B-6	B-7	B-10	B- 12 / Stud	TR
Textstrukturen	Beschränkung auf den Anleitungskern: Verkettung von Anweisungen entsprechend der Bedienungslogik.		Realisierung nicht-anleitender Textelemente; der Text wird durch Zwischenüberschriften und Absatzbildung strukturiert.		Die Textstruktur ist auf die spezifischen Rezeptionsbedingungen bezogen; sie berücksichtigt den Aufbau des Leserwissens und die Darstellungsökonomie.	
Verhältnis zum Leser	Leser ist Adressat des Textes.		Leser wird zum Dialogpartner, erkennbar an direkten Leseranreden.		Text ist an den Generalisierten Anderen adressiert.	
Fokussierte Aspekte der Sprechhandlung	Sachliche Richtigkeit des propositionalen Gehalts. Die Illokution ergibt sich überwiegend aus dem Kontext des Textes.		Sachliche Genauigkeit und illokutive Eindeutigkeit für den Leser; an der kommunikativen Wirkung orientiert.		Sachliche Genauigkeit, illokutive Eindeutigkeit und kommunikative Wirksamkeit..	
Organisation des Schreibprozesses	Wenig erkennbare Planungsprozesse, Schreibprozeß wird von einem externen Plan gesteuert, Revisionen beschränken sich auf lokale Korrekturen während des Niederschreibens.		Die einzelnen Sprechhandlungen werden aus der Perspektive der kommunikativen Wirkung geplant. Orientierung am schriftsprachlichen Register; kein umfassender Textplan, sondern nur Mesoplan. Noch keine Organisation des Schreibprozesses.		Dem Text wie dem Schreibprozeß liegt ein umfassender schriftlicher Gesamtplan zugrunde.	

Verzeichnis der Abbildungen

Verzeichnis der Beispiele

Literatur

ABS (Arbeitsgemeinschaft Bielefelder Soziologen) (1973) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. (2 Bde.) Hamburg

Adelung, Johann Christian (1785) Über den Deutschen Styl. (2 Bde.) Berlin

Althaus, H.-P./Henne, H./Wiegand, H.-E. (Hgg.) (1980/2) Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen

Anderson, John R. (1988; 1989/2) Kognitive Psychologie. Eine Einführung. (Am. Orig.: (1980/1985) Cognitive Psychologie and Its Implications. New York/Oxford) Heidelberg

Andresen, Helga (1985) Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen

Antos, Gerd (1982) Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen

Antos, Gerd (1988) Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 3/1988, S. 37-49

Antos, Gerd (1989) Textproduktion: Ein einleitender Überblick. In: Antos, G./Krings, H. (Hgg.) (1989), S. 5-57

Antos, Gerd (1990) Rhetorische Textproduktion in technischen Fachtexten. In: Becker, Th./Jäger, L./Michaeli, W./Schmalen, H. (Hgg.) (1990), S. 1-14

Antos, Gerd (1996) Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen

Antos, Gerd/Krings, Hans (Hgg.) (1989) Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen

Applebee, Arthur N. (1981) Writing in the secondary schools. English and the content areas. Urbana,Ill.: National Council of teachers of English

Applebee, Arthur N. (1982) Writing and Learning in School Settings. In: Nystrand, M. (Hg.) (1982), S. 365-381

Applebee, Arthur N. (1984) Context for learning to write: Studies of secondary school instruction. Norwood, NJ.

Asbach-Schnittker, Brigitte (1979) Die adversativen Konnektoren aber, sondern und but nach negierten Sätzen. In: Weydt, H. (Hg.) (1979), S. 457-468

Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hgg.) (1983) Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München

Augst, Gerhard (1982) "Jahrelange Bestandsdauer spricht nicht gegen Bösartigkeit". Zur Verständlichkeit einer Aufklärungskampagne über "Schwarzen Krebs". In: Grosse, S./Mentrup, W. (Hgg.) (1982), S. 172-192

Augst, Gerhard (1986) "Reden ist wie Schreiben - nur ohne Radiergummi."(?) Zur Ontogenese sprechsprachlicher und schriftsprachlicher Lexik. In: Narr, B./Wittje, H. (Hgg.) (1986), S. 65-78

Augst, Gerhard (1992) Aspects of writing development in argumentative texts. In: Stein, D. (Hg.) (1992), S. 67-82

Augst, Gerhard (Hg.) (1988) Theorie des Schreibens. In: Der Deutschunterricht Heft 3/1988

Augst, Gerhard (Hg.) (1994) Fehler: Defizite oder Lernschritte? Deutungen eines Falles. In: Der Deutschunterricht Heft 2/1994

Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986) Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt/Bern

Austin, John L. (1972) Zur Theorie der Sprechakte. (Engl. Orig.: How to do things with Words (1962) Oxford: Clarendon) Stuttgart

Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Reber-Wyss, Monika/Jurt, Ueli/Nussbaum, Thomas (1995) Das „Orchester-Modell“ der Textproduktion. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (1995) (Hgg.), S. 173-200

Bahmer, Lonni (1991) Antike Rhetorik und komunikative Aufsatzdidaktik. Der Beitrag der Rhetorik zur Didaktik des Schreibens. Hildesheim usw.

Ballstaedt, Steffen-Peter/Mandl, Heinz/Schnotz, Wolfgang/Tergan, Sigmar-Olaf (1981) Texte verstehen, Texte gestalten. München usw.

Bandura, Albert (1979) Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart

Bandura, Albert (1986) Social Foundations of Thougt and Action. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

Bartnitzky, Horst (1987) Sprachunterricht heute. Frankfurt

Baurmann, Jürgen (1987) Schreiben: Aufsätze beurteilen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 14; 84/1987, S. 18-24

Baurmann, Jürgen (1988) Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit. Eine Einführung. In: Baurmann, J./Günther, K.-B./Knoop, U.(Hgg.) (1988), S. 1-7

Baurmann, Jürgen (1990) Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 17; 104/1990, S. 7-12

Baurmann, Jürgen (1992) Schreibforschung und Aufsatzunterricht: ein Nichtverhältnis oder ...? In: Krings, H./Antos, G. (Hgg.) (1992), S. 111-125

Baurmann, Jürgen (1993) Zur Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.) (1993), S. 299-317

Baurmann, Jürgen/Günther, Hartmut/Knoop, Ulrich (1993) Homo Scribens - Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen

Baurmann, Jürgen/Günther, Klaus B./Knoop, Ulrich (Hgg.) (1988) Aspekte der Schrift und Schriftlichkeit. Hildesheim usw

Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1985) Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, D./Hopster, N. (Hgg.) (1985), S. 254-276

Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1986) Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. (Basisartikel) In: Praxis Deutsch 80/1986, S.16-22

Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1990) Die Erörterung - oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung. (Baisartikel) In: Praxis Deutsch 17; 99/1990, S. 16-25

Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hgg.) (1990) Schreiben - Schreiben in der Schule. Hildesheim

Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hgg.) (1995) Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen

Beaugrande, Robert/Dressler, Wolfgang (1981) Einführung in die Textlinguistik. Tübingen

Beck, Oswald (1969/1; 1977/6) Aufsatzerziehung und Aufsatzunterricht. Bd. 1: 1.-4. Schuljahr; Bd. 2: 5.-9. Schuljahr. Bonn

Beck, Oswald/Hofen, Nikolaus (1990) Aufsatzunterricht Grundschule. Handbuch für Lehrende und Studierende. Hohengehren

Becker, Thomas/Jäger, Ludwig/Michaeli, Walter/Schmalen, Heinrich (Hgg.) (1990) Sprache und Technik. Gestalten verständlicher technischer Texte - Konzepte, Probleme, Erfahrungen. Aachen

Becker-Mrotzek, Michael (1989) Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen. Frankfurt/Bern

Becker-Mrotzek, Michael (1990) Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil I: Sammelbände mit Arbeiten zur Kommunikation in Instituionen und Monographien zu Beratungen in Institutionen. In: Deutsche Sprache (DS) 2/1990, S. 158-190 & DS 3/1990, S. 241-259

Becker-Mrotzek, Michael (1991a) Professionelles Sprechhandeln in Institutionen. Duisburg

Becker-Mrotzek, Michael (1991b) Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil II: Arbeiten zur Kommunikation in juristischen Institutionen. In: Deutsche Sprache (DS) 3/1991, S. 270-288 & DS 4/1991, S. 350-372

Becker-Mrotzek, Michael (1992a) Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen. Heidelberg

Becker-Mrotzek, Michael (1992b) Forms as literalized discourses in the communication between administration and citizens. In: Pander Maat, H./Steehouder, M. (Hgg.) (1992) Studies of functional text quality. Amsterdam, S. 7-19

Becker-Mrotzek, Michael (1992c) Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil III: Arbeiten zur Kommunikation in medizinischen Institutionen. In: Deutsche Sprache (DS) 3/1992, S. 275-286 & DS 4/1992, S. 336-369

Becker-Mrotzek, Michael (1992d) Wie entsteht eine Bedienungsanleitung? Eine empirisch-systematische Rekonstruktion des Schreibprozesses. In: Krings, H./Antos, G. (Hgg.) (1992), S. 257-280 (Wiederabdruck in Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S.17-48)

Becker-Mrotzek, Michael (1993) Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation. In: Deutsche Sprache (DS) 3/1993, S. 264-282

Becker-Mrotzek, Michael (1994a) Diskursforschung in der alten BRD. In: Ehlich, K. (Hg.) (1994), S. 87-105

Becker-Mrotzek, Michael (1994b) Schreiben als Handlung. Das Verfassen von Bedienungsanleitungen. In: Brünner, G./Graefen, G. (Hgg.) (1994), S. 158-175

Becker-Mrotzek, Michael (1995a) Angewandte Diksursforschung und Sprachdidaktik. In: Der Deutschunterricht 1/1995, S. 16-24

Becker-Mrotzek, Michael (1995b) Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit? In: Diskussion Deutsch 141/1995, S. 25-35

Becker-Mrotzek, Michael (1996a) Kommunikation in juristischen Institutionen. In: Kniffka, Hannes (Hg.) (1996) Recent Developments in Foresnic Linguistics. Frankfurt, S. 299-318

Becker-Mrotzek, Michael (1996b) Aspekte der kindlichen Schreibentwicklung. In: Bartmann, Th./Kraschinski, S./Ulonska, H. (Hgg.) (1996) Lernforschung in der Grundschule. Heilbrunn, S. 257-272

Becker-Mrotzek, Michael (1996c) Erwerb komplexer Schreibfertigkeiten. In: Feilke, H./Portmann, P. (Hgg.) (1996) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, S. 54-73

Becker-Mrotzek, Michael (1996d) Wie lernt man technisches Schreiben? In: Krings, H. (Hg.) (1996) Wissenschaftliche Grundlagen des Technischen Kommunikation. Tübingen, S. 403-431

Becker-Mrotzek, Michael (demn.) Die Sprache der Verwaltung als Institutionensprache. In: Hoffmann, L./Kalverkämper, H./Wiegenad, H.E. (Hgg.) (demn.) Fachsprachen. Berlin

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1992) Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hgg.) (1992), S. 12-23

Becker-Mrotzek, Michael/Ehlich, Konrad/Fickermann, Ingeborg (1989) Transkripte. (3 Bde) Dortmund: mimeo

Becker-Mrotzek, Michael/Fickermann, Ingeborg (1989) Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in kommunikationsintensiven Berufen. In: Antos, G./Augst, G. (Hgg.) (1989), Textoptimierung. Frankfurt/Bern, S. 83-124

Beisbart, Otto (1990) Überlegungen zu einer Didaktik des Schreibens. In: Baurmann, J./Ludwig, O. (Hgg.) (1990), S. 19-28

Bereiter, Carl (1980) Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 73-93

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1982) From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: Glaser, R. (Hg.) (1982) Advances in instructional psychology. Vol. 2. Hillsdale, S.1-63

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1985) Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber. In: Unterrichtswissenschaft 13/1985, S. 319-333

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, N.J.

Blumenstock, Leonhard/Renner, Erich (Hgg.) (1990) Freies und angeleitetes Schreiben. Weinheim

Bock, Gabriele (1993) Ansätze zur Verbesserung von Technikkommunikation. Frankfurt/Bern

Bock, Gabriele (1994) Testen von Gebrauchsanleitungen. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 175-193

Bock, Michael (1988) Schreiben aus der Sicht des Lesers. In: Der Deutschunterricht 3/1988, S. 20-36

Boettcher, Wolfgang/Firges, Jean/Sitta, Horst/Tymister Hans Josef (1973; 1978/5) Schulaufsätze - Texte für Leser. Düsseldorf

Bonk, J.C. (1990) A Synthesis of Social Cognition and Writing Research. In: Written communication, Vol 7/1, S. 136-163

Bosch, Bernhard (1990) Lesenlernen. Diskussionsbeiträge aus 50 Jahren. Bremen: OBST Beiheft 9

Bott, Walter/Juhl, Dietrich (1992) Zielprogrammierung. Entscheidungs- und Realisierungshilfe für anwender- und produktbezogene Anleitungen. In: TEKOM-Nachrichten 1/1992, S. 15-18

Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hgg.) (1985) Schreiben - Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen

Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder (1985) "Personales Schreiben". Bemerkungen zur neueren Entwicklung in der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, D./Hopster, N. (Hgg.) (1985), S. 277-301

Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder (1988) "Story Grammars". Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenz für die Erzähldidaktik. In: Wirkendes Wort 1988, S. 125-142

Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Büscher, Hartmut u.a. (1995) Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München

Brakel-Olson, V.L. (1990) The revising process of sixth-grade writers with and without peer feed-back. In: Journal of educational research 84/1, S. 22-29

Bremerich-Vos, Albert (1985) Zum Verhältnis von Deutschdidaktik und Bildungssoziologie am Beispiel der kommunikativen (Aufsatz-)Didaktik. In: Stötzel, G. (Hg.) (1985), S. 497-511

Bremerich-Vos, Albert (1989) Rhetorik und Aufsatzunterricht - Zu Otto Ludwigs Buch "Der Schulaufsatz - Seine Geschichte in Deutschland" In: Diskussion Deutsch (DD) 110/1989, S. 556-577

Brenner, Gerd (1990) Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt

Brinker, Klaus (1988) Bedingungen der Textualität. Zu Ergebnissen textlinguistischer Forschung und ihren Konsequenzen für die Textproduktion. In: Der Deutschunterricht 3/1988, S. 6-19

Brinker, Klaus (1988/2) Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin

Brinkmann, Henning (1971/2) Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf

Britton, James (1973) Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf

Britton, James (1983) Writing and the story world. In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 3-30

Britton, James/Burgess, Tony/Martin, Nancy/McLeod, Alex/Rosen, Harold (1975) The Development of Writing Abilities (11-18). London

Brown, P./Levinson, Stephen (1978) Universals in Langugae Usage: Politeness Phenomena. In: Goody, E.A. (Hg.) (1978) Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. Cambridge, S. 56-289

Brügelmann, Hans (Hgg.) (1986) ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz

Bruner, Jerome (1987) Wie das Kind sprechen lernt. Bern usw.

Bruner, Jerome S./Olver, Rose R./Greenfield, Patricia M. (1971) Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am "Center for Cognitive Studies" der Harvard-Universität. (Engl. Orig. (1966) Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies". London) Stuttgart

Bruner, Jerome/Olson, David R. (1978) Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Steiner, G. (Hg.) (1978) Piaget und die Folgen (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII), S. 306-320

Brünner, Gisela (1987) Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchung zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen

Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hgg.) (1994) Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen

Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (1994) Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik. In: Brünner, G./Graefen, G. (Hgg.) (1994), S. 7-24

Brünner, Gisela/Redder, Angelika (1983) Studien zur Verwendung von Modalverben. Mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich. Tübingen

Bühler, Karl (1934/1982) Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart

Bühler, Karl (1967/9) Abriß der geistigen Entwicklung des Kleinkindes. Heidelberg

Buhofer, Annelies (1983) Das alltägliche Schreiben im Berufsleben. Eine Analyse am Beispiel eines Industriebetriebs in der deutschen Schweiz. In: Grosse, S. (Hg.) (1983), S.137-178

Burkhardt, Armin (1987) SOSO? Kritik und weiterführende Überlegungen zu Konrad Ehlichs Aufsatz über die Funktionen des deutschen so. In: Rosengren, I. (Hg.) (1987), S. 299-313

Burleson, B.B./Rowan, K.E. (1985) Are social-cognitive ability and narrative writing skill related? In: Written Communication 2;1/1985, S. 25-43

Burtis, P.J./Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene/Tetro, Jacqueline (1983) The development of planning in writing. In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 153-176

Chafe, Wallace (1982) Integration and Involvement In Speaking, Writing, and Oral Literature. In: Tannen, D. (Hg.) (1982), S. 35-53

Chafe, Wallace (1986) Writing in the Perspecitve of Speaking. In: Cooper, Ch. R./Greenbaum, S. (Hgg.) (1986) S. 12-39

Chafe, Wallace (1992) Information flow in speaking and writing. In: Downing, P./Lima, S./Noonan, M. (Hgg.) (1992), S. 17-29

Chomsky, Noam (1959) Review of Skinner's verbal behavior. Inuage 35/1959, S. 26-58

Chomsky, Noam (1969; 1983/3) Aspekte der Syntax-Theorie. (Engl. Orig.: Aspects of the theory of syntax (1965) Massachusetts) Frankfurt

Clark, Herbert/Clark, Eve V. (1977) Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. New York

Clay, Marie M. (1983) Getting a theory of writing. In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 259-284

Clément, Danièle (1993) Grammatik. (Verschiedene Einträge) In: Glück, H. (Hg.) (1993) Lexikon Sprache.

Cmejtkova, Svetla/Danes, Frantisek/Havlova, Eva (Hgg.) (1994) Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication. Tübingen

Collerson, John (1983) One child and one genre: development in letter writing. In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 71-94

Collins, Allan/Gentner, Dedre (1980) A Framework for a Cognitive Theory of Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 51-72

Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William/Streeck, Jürgen (Hgg.) (1986) Children's World and Children's Language. Berlin

Cooper, C.R./Odell, L. (Hgg.) (1977) Evaluation writing. Describing, measuring, judging. Urbana, IL.: National Council of Teachers of English

Cooper, Charles R./Greenbaum, Sidney (Hgg.) (1986) Studying Writing: Linguistic Approaches. Beverly Hills, Cal.

Coulmas, Florian/Ehlich, Konrad (Hgg.) (1983) Writing in focus. Berlin

Daiute, Colette A. (1981) Psycholinguistic Foundations of The Writing Process. In: Research in the Teaching of English 15; 1981, S. 5-22

Dale, David/Cook, Nancy/Goldstein, Howard (1981) Pragmatics amd Symbolics Play. A Study in Language and Cognitive Development. In: Dale, Ph./Ingram, D. (1981) (Hgg.), S. 151-174

Dale, Philip S./Ingram, David (Hgg.) (1981) Child Language - An International Perspective. Selected Papers from the First International Congress for the Study of Child Language. Baltimore

Darwin, Charles (1859) Über die Entstehung der Arten.

Deffner, Gerhard (1984) Lautes Denken - Untersuchungen zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens. Frankfurt/Bern

Deffner, Gerhard (1987) Lautes Denken als Methode der Datenerhebung. Qualität und Anwendungsmöglichkeiten. In: Börsch, S. (Hg.) (1987) Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung. Tübingen, S. 257-268

Dehn, Mechthild (1988) Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum

Dehn, Mechthild (1986) Über die Aneignung des phonematischen Prinzips der Orthographie beim Schriftspracherwerb. In: Brügelmann, H. (Hg.) (1986), S. 97-111

Dehn, Mechthild (1990) Die Zugriffsweise "fortgeschrittener" und "langsamer" Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache 100/1990, S. 305-316

Dehn, Mechthild (1991) Stil von Grundschülern? Schülertexte verstehen - und die Folgen für den Unterricht. In: Der Deutschunterricht 43;3/1991, S. 37-51

Dehn, Mechtild (1993) Lernprozesse beim Textschreiben - Prozesse ästhetischer Erfahrungen? In: Der Deutschunterricht 6/93, S.78-92

Dijk, Teun van (1985) Handbook of Discourse Analysis. Vol. 2: Dimensions of Discourse. London

Dominic, Joseph F./Frederiksen, Carl H. (Hgg.) (1981) Writing: Vol 2: Process, Development and Communication. Hillsdale

Donhauser, Karin (1986) Der Imperativ im Deutschen. Studien zur Syntax und Semantik des deutschen Modussystems. Hamburg

Downing, Pamela/Lima, Susan/Noonan, Michael (Hgg.) (1992) The linguistics of literacy. Amsterdam: Benjamins

Duden - Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. (1984) Mannheim usw.

Eckhardt, Juliane/Helmers, Hermann (1980) Reform des Aufsatzunterrichts. Rezeption und Produktion pragmatischer Texte als Lernziel. Stuttgart

Eckhardt, Juliane (1979) Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Weinheim/Basel

Ehlich, Konrad (1979) Verwendung der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philosophische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System. Frankfurt

Ehlich, Konrad (1980) Schriftentwicklung als gesellschaftliches Problemlösen. In: Zeitschrift für Semiotik 2/1980, S. 335-359

Ehlich, Konrad (1982) „Quantitativ“ oder „qualitativ“? Bemerkungen zur Methodologiediskussion in der Diskursanalyse. In: Köhle, K./Raspe, H.-H. (Hgg.) (1982) Das Gespräch während der ärztlichen Visite. Empirische Untersuchungen. München, S. 298-312

Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) (1983), S. 24-43

Ehlich, Konrad (1984) Zum Textbegriff. In: Rothkegel, A./Sandig, B. (Hgg.) (1984), S. 9-25

Ehlich, Konrad (1986a) Interjektionen. Tübingen

Ehlich, Konrad (1986b) Die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit des sprachlichen Handelns. In: Kallmeyer, W. (Hg.) (1986), S. 47-72

Ehlich, Konrad (1987) ‚so‘ - Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: Rosengren, I. (Hg.) (1987), S. 279-298

Ehlich, Konrad (1989) Zur Genese von Textformen - Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, G./Krings, H. (Hgg.) (1989), S. 84-99

Ehlich, Konrad (1990) ‚Textsorten‘ - Überlegungen zur Praxis der Kategorienbildung in der Textlinguistik. In: Mackeldey, R. (Hg.) (1990), S. 17-30

Ehlich, Konrad (1991) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hg.) (1991), S. 127-143 (zuerst in: Hartung, W. (Hg.) (1986), „Untersuchungen zur Kommunikation - Ergebnisse und Perspektiven“. Berlin/Ost, S. 15-40)

Ehlich, Konrad (1992a) On the historicity of politeness. In: Watts, R./Ide, S./Ehlich, K. (Hgg.) (1992), S. 71-107

Ehlich, Konrad (1992b) Qualitäten des Quantitativen und Qualitäten des Qualitativen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Dortmund: mimeo

Ehlich, Konrad (1993) Linguistische Pragmatik. (Verschiedene Einträge). In: Glück, H. (Hg.) (1993) Lexikon Sprache

Ehlich, Konrad (1994a) Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) (1994), S. 18-41

Ehlich, Konrad (1994b) Funktionale Etymologie. In: Brünner G./Graefen, G. (Hgg.) (1994), S. 68-84

Ehlich, Konrad (1994c) Verweisungen und Kohärenz in Bedienungsanleitungen. Einige Aspekte der Verständlichkeit von Texten. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 116-149

Ehlich, Konrad (Hg.) (1980) Erzählen im Alltag. Frankfurt

Ehlich, Konrad (Hg.) (1984) Erzählen in der Schule. Tübingen

Ehlich, Konrad (Hg.) (1994) Diskursanalyse in Europa. Frankfurt/Bern

Ehlich, Konrad (Hg.) (1996) Kindliche Sprachentwicklung. Opladen

Ehlich, Konrad/Noack, Claus/Scheiter, Susanne (Hgg.) (1994) Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik ‚Technischer Texte'. Opladen

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, H. C. (1977) (Hg.) Sprachverhalten im Unterricht. München, S. 36-114

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1979) Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.G. (Hg.) (1979), S. 243-274

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986) Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1994) Institutsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Brünner, G./Graefen, G. (Hgg.) (1994), S. 287-327

Ehlich, Konrad/Wagner, Klaus R. (Hgg.) (1989) Erzähl-Erwerb. Frankfurt/Bern

Eichler, Wolfgang (1979/2) Sprachdidaktik Deutsch. München

Eichler, Wolfgang (1992) Schreibenlernen. Schreiben - Rechtschreiben - Texte-Verfassen. Bochum

Eichler, Wolfgang/Henze, Walter (1990) Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990), S. 153-172

Eigler, Gunther (1985) Textverarbeitung und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 4/1985, S. 301-317

Eigler, Gunther/Jechle, Thomas/Merziger, Gabriele/Winter, Alexander (1990) Wissen und Textproduzieren. Tübingen

Eisenberg, Peter (1989/2) Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart

Eisenberg, Peter (1996) Sprachsystem und Schriftsystem. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) (1996) , 1368-1380

Emig, Janet (1971) The composing processes of twelfth graders Urbana, Ill.: National council of Teachers of English

Engel, Ulrich (1991/2) Deutsche Grammatik. Heidelberg

Engel, Ulrich (1994/3) Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Bielefeld

Engelen, Bernhard (1972) Vorbemerkungen zu einem an Kommunikationssituationen orientierten „Aufsatz"unterricht. In: Linguistische Berichte 21/1992, S. 96-103

Engelen, Bernhard (1984 &1986) Einführung in die Analyse der deutschen Sprache. Bd.1: Vorfragen und Grundlagen. Bd.2: Satzglieder und Satzbaupläne. Baltmannsweiler

Engelmann, Susanne (1925/1; 1957/5) Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover

Erben, Johannes (1980) Deutsche Grammatik. Ein Abriß. München

Ericsson, Anders/Simon, Herbert (1984) Protocol Analysis. Verbal Reports as Data. Cambridge/London

Ericsson, Anders/Simon, Herbert (1985) Protocol Analysis. In: Dijk, T. v. (Hg.) (1985), S. 259-268

Erlinger, Hans D./Knobloch, Clemens (Hgg.) (1991) Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung. Tübingen

Essen, Erika (1955/1; 1972/9) Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg

Faigley, L./Witte, Stephen (1981) Analysing revisions. In: College composition and communication, 32, S. 400-414

Feilke, Helmuth (1988) Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht 3/1988, S. 65-81

Feilke, Helmuth (1990) Erörterung der Erörterung: Freies Schreiben und Musteranalyse. In: Praxis Deutsch 17; 99/1990, S. 52-62

Feilke, Helmuth (1993) Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Rückblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24; 129/1993, S. 17-34

Feilke, Helmuth (1996) Die Entwicklung der Schreibfertigkeiten. In: Ludwig, O./Günther, H. (Hgg.) (1996), S. 1178-1191

Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989) Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./Krings, H. (Hgg.) (1989), S. 297-327

Feilke, Helmuth/Portmann, Paul (Hgg.) (1996) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart

Feldbusch, Elisabeth (1985) Geschriebene Sprache. Untersuchungen zur Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie. Berlin.

Fickermann, Ingeborg (1994) Mündliche und schriftliche Instruktionen. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 79-99

Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hgg.) (1992) Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen

Firbas, Jan (1986) On the Dynamics of Written Communication in the Light of the Theory of Functional Sentence Perspective. In: Cooper, Ch. R./Greenbaum, S. (Hgg.) (1986), S. 40-71

Firbas, Jan (1992) Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication. Cambridge

Flader, Dieter (1972) Strategien der Werbung. Kronberg

Flader, Dieter (Hg.) (1991) Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart

Flader, Dieter/Giesecke, Michael (1980) Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview. In: Ehlich, K. (Hg.) (1980), S. 209-262

Flavell, John (1963) Developmental Psychology of Jean Piaget. Princeton, N.J.

Flavell, John (1975) Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim/Basel

Flavell, John H. (1979) Kognitive Entwicklung. Mit einer Einführung von Gerhard Steiner. (Am. Orig.: (1977) Cognitive Development. Englewood Cliffs, NJ) Stuttgart

Fleischer, Wolfgang/Michel, Georg/Starke, Günter (1993) Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt/Bern

Fontaine, S. (1988) Using What They Know: 9-, 13-, and 18-Years-Olds Writing for Different Audiences. In: Rafoth, B.A./Rubin, D.L. (Hgg.) (1988) The social construction of written communication. Norwood, NJ., S. 99-116

Frank, Horst Joachim (1973; 1976/2) Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München

Franke, Wilhelm (1990) Elementare Dialogstrukturen. Darstellung, Analyse, Diskussion. Tübingen

Franke, Wilhelm (1992) Über Instruktionen. In: König, P.-P./Wiegers, H. (Hgg.) (1992), S. 53-70

Frederiksen, Carl (1986) Cognitive Models and Discourse Analysis. In: Cooper, Ch. R./Greenbaum, S. (Hgg.) (1986) S. 227-268

Freedman, A.W. (1985) The Acquisition of Written Language. Norwood, N.J.

Friedrich, Georg (1991) Methodologische und analytische Bestimmung sprachlichen Handelns des Sportlehrers. Frankfurt/Bern

Fries, Norbert (1983) Syntaktische und semantische Studien zum frei verwendeten Infinitiv und zu verwandten Erscheinungen im Deutschen. Tübingen

Fries, Norbert (1993) „Generative Grammatik." (Verschiedene Einträge) In: Glück, H. (Hg.) (1993) Lexikon Sprache

Fritz, Gerd (1982) Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tübingen

Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hgg.) (1994) Handbuch Dialoganalyse. Tübingen

Fritzsche, Joachim (1980) Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern. Stuttgart

Fritzsche, Joachim (1994) Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart

Gabriel, Carl-Heinz (1990) Theorie und Praxis, wie bringen wir sie unter einen Hut? In: tekom-Nachrichten 2/1990, S. 35

Gabriel, Carl-Heinz (1993) Oh Herr, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun! In: tekom-Nachrichten 4/1993, S. 40-43

Galperin, P.J./Leontjew, A.N. (Hgg.) (1972/3) Probleme der Lerntheorie. Berlin/Ost

Gansberg, Fritz (1914) Der freie Aufsatz. Leipzig

Giese, Heinz W./Kleppin, Karin (1993) "Spracherwerbsforschung, Sprachdidaktik." (Verschiedene Einträge.) In: Glück, H. (Hg.) (1993) Lexikon Sprache

Giesecke, Michael (1979) Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen - Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Instruktionen im Kindergarten. In: Soeffner, H.H. (Hg.) (1979), S. 38-64

Giesecke, Michael (1983) Überlegungen zur sozialen Funktion und zur Struktur handschriftlicher Rezepte im Mittelalter. In: Schlieben-Lange, B./Kreuzer, H. (Hgg.) (1983), S. 167-184

Giesecke, Michael/Martens, Karin (1976) Zur Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit des Kindes. Vorüberlegungen zu einem Projekt. In: Papiere zur Linguistik 15/1977, S. 120-138

Glück, Helmut (Hg.) (1993) Lexikon Sprache. Stuttgart

Goody, Jack (1981) Literalität in traditionalen Gesellschaften. Frankfurt a. M.

Goody, Jack (1982) Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures. In: Tannen, D. (Hg.) (1982), S. 201-215

Gössmann, Wilhelm (1976) Sätze statt Aufsätze. Schriftliches Arbeiten auf der Primarstufe. Düsseldorf

Gössmann, Wilhelm (1987) Theorie und Praxis des Schreibens. Wege zu einer neuen Schreibkultur. Düsseldorf

Gottsched, Johann Christoph (1736) Ausführliche Redekunst. Leipzig

Gould, John D. (1980) Experiments on Composing Letters: Some Facts, Some Myths, and Some Observations. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 97-127

Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hgg.) (1980) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.

Grießhaber, Wilhelm (1993) Präpositionen. Hamburg: unver. Habilitationsschrift

Griffiths, Morwenna/Wells, Gordon (1983) Who writes what, and why. In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 119- 152

Grimm, Hannelore (1987) Sprachentwicklung. Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hgg.), S. 578-636

Grimm, Hannelore/Engelkamp, Johannes (1981) Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik. Berlin

Groeben, Norbert (1982) Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster

Grosse, Siegfried (Hg.) (1983) Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf

Grosse, Siegfried/Mentrup, Wolfgang (Hgg.) (1982) Anweisungstexte. Tübingen

Gülich, Elisabeth (1986) Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Kallmeyer, W. (Hg.) (1986), S. 15-46

Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (1977) Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten. München

Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (Hgg.) (1972) Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt

Gundlach, Robert (1982) Children as Writers: The Beginnings of Learning to Write. In: Nystrand, M. (Hg.) (1982), S. 129-147

Günther, Hartmut (1990) Neueres zum Schriftspracherwerb. In: Muttersprache 100/1990, S. 290-304

Günther, Hartmut (1995) Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, J. (Hg.) (1995), S. 15-32

Günther, Hartmut/Günther Klaus B. (Hgg.) (1983) Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen

Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.) (1994 & 1996) Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. (2 Bde.) Berlin/New York

Günther, Klaus-B. (1986) Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.) (1986), S. 32-54

Günther, Klaus-B. (1987) Schriftspracherwerb: Modellhafte und individuelle Entwicklung. In: Ballhorn, H./Brügelmann, H. (Hgg.) (1987) Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz, S. 103-109

Günther, Klaus-B. (1988) Die Bedeutung des Schreibens für den Schriftspracherwerb: Entwicklungspsycho-linguistische Argumente gegen die Kritiker eines frühen Schreibbeginns. In: Baurmann, J./Günther, K.-B./Knoop, U.(Hgg.) (1988), S. 9-25

Günther, Klaus-B. (1989a) Ontogense, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, K.B. (Hg.) (1989), S. 12-33

Günther, Klaus-B. (1989b) Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In: Günther, K.-B. (Hg.) (1989), S. 206-288

Günther, Klaus-B. (Hg.) (1989) Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg

Haarmann, Dieter (Hg.) (1993) Handbuch Grundschule. Bd. 2 Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim

Häcki Buhofer, Annelies (1985) Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Frankfurt/Bern

Hallbauer, Friederich Andreas (1725) Anweisungen zur verbesserten Teutschen Oratorie. Jena

Halliday, Michael A.K./Hasan, R. (1976) Cohesion in English. London

Hanssen, Rainer/Klein, Josef/Sauer, Hans-Gerd (1981) „Befehl-(Bestätigung)-Gehorsam“ als zentrales dienstliches Handlungsmuster des Militärs dargestellt am Beispiel Bundeswehr. In: Klein, J./Presch, G. (Hgg.) (1981), S. 182-205

Hartmann, Wilfried (1989) Die Hamburger Aufsatzstudie. In: Der Deutschunterricht 41.3/1989, S. 92-98

Hartmann, Wilfried/Blatt, Inge (1990) Nützt die empirische Forschung dem Schreibunterricht? Folgerungen aus der Hamburger Aufsatzstudie. In: Baurmann, J./Ludwig, O. (Hgg.) (1990), S. 39-65

Hartung, Wolfdietrich/Korensky, Jan (Hgg.) (1989) Gesprochene und geschriebene Kommunikation. Voraussetzungen und gesellschaftliche Funktionen. Prag

Hasler, Herbert (1991) Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache. Darmstadt

Haueis, Eduard (1991) Sprachbewußtsein in kommunikativen und kognitiv-operativen Unterrichtstätigkeiten. In: Diskussion Deutsch 121/1991, S. 509-517

Haueis, Eduard/Hoppe, Otfried (1972; 1977/3) Aufsatz und Kommunikation. Zwei Untersuchungen. Düsseldorf

Haueis, Eduard/Weber, Ursula (1984) Kognition und Instruktion - Überlegungen zu einer qualitativen Bewertung von Schüleräußerungen. In: Ossner, J./Oomen-Welke, I./Baurmann, J./Haueis, E. (Hgg.) (1984) Beurteilen im Deutschunterricht. Ludwigsburg, Bd.2, S.122-132

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1989) Ein Beschreibungsmodell für den Erzählerwerb bei Kindern. In: Ehlich, K./Wagner, K. (Hgg.) (1989), S. 89-112

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1991) Kinder erzählen, Erwachsene hören zu: Zur entwicklungstheoretischen Integration interaktiver, semantisch-pragmatischer und formaler Beschreibungsaspekte. In: LB 134/1991, S. 253-275

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1992a) Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. In: Journal of pragmatics 17/1992, S. 241-259

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1992b) Children's Storytelling in Adult-Child Interaction: Three Dimensions in Narritive Development. In: Journal of Narrative and Life History 2; 3/1993, S. 293-306

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996) Interaktion und Entwicklung. Eine Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit bei Kindern. Opladen

Hayes, John/Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 3-30

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970) Werke in zwanzig Bänden. (Bd. 11) Frankfurt

Heinemann, Wolfgang (1990) Textsorten/Textmuster - ein Problemaufriß. In: Mackeldey, R. (Hg.) (1990), S. 8-16

Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991) Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen

Helbig, Gerhard (1990 (= 1988/2)) Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. Opladen

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1987/10) Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig

Helmers, Hermann (1966/1; 1984/11) Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart

Helmig, Günter (1972) Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre Übergänge. Beobachtungen zur Syntax und zum Aufbau von Erzählungen zehnjähriger Schüler. In: Der Deutschunterricht 24/1972, S. 5-25

Hensel, Cornelia (1987) Produktbegleitende Texte - der Versuch einer Analyse unter illokutionärem Aspekt. Leipzig: unver. Diss.

Herder, (1784) Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.

Herder, Johann Gottfried (1820) Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen. Sämtliche Werke, 3.Abt., 12. Teil, Carlsruhe, S. 163-188

Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994) Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg usw.

Herrmann, Theo/Hoppe-Graf, Siegfried (1988) Textproduktion. In: Mandl, H./Spada, H. (Hgg.) (1988) Wissenspsychologie. München, S. 283-298

Hiecke, Robert Heinrich (1842) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig

Hildebrand, Rudolf (1867/1; 1959/25) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Bad Heilbrunn

Hildyard, Angela/Olson, David R. (1982) On the Comprehension and Memory of Oral vs. Written Discourse. In: Tannen, D. (Hg.) (1982), S. 19-33

Hindelang, Götz (1978) Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen. Göppingen

Hoffmann, Walter/Schlummer, Werner (1990) Erfolgreich beschreiben - Praxis des Technischen Redakteurs. Organisation, Textgestaltung, Redaktion. München

Hofmann, Werner/Müsseler, Jochen/Adolphs, Heike (Hgg.) (1993) Computer und Schriftspracherwerb. Programme, Anwendungen, Lernkonzepte. Opladen

Huber, Günter/Mandl, Heinz (Hgg.) (1982) Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim/Basel

Ide, Heinz (Hg.) (1970) Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart

Ingendahl, Werner (1972; 1976/4) Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation. Düsseldorf

Ingenkamp, Werner (1971) Zensurengebung bei Aufsätzen. In: Ingenkamp, W. (Hg.) (1971), S. 90-123

Ingenkamp, Werner (Hg.) (1971) Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Forschungsberichte. Weinheim

Isenberg, H. (1983) Grundfragen der Texttypologie. In: Danes, F./Viehweger, D. (Hgg.) (1983) Ebenen der Textstruktur. Berlin/Ost, S. 303-342

Ivo, Hubert (1977) Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“. Frankfurt/M.

Jäger, Ludwig (1993) „Language, what ever that may be.“ Die Geschichte der Sprachwissenschaft als Erosionsgeschichte ihres Gegenstandes. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft (ZS) 1/1993, S. 77-106

Jechle, Thomas (1992) Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen

Jensen, Adolf/Lamszus, Wilhelm (1910) Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium. Hamburg

Juhl, Dietrich (1994) Vermittlungsstrategie in Bedienungsanleitungen. In: Ehlich, K./ Noack, C./ Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 198-206

Kallmeyer, Werner (Hg.) (1986) Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten und Situationstypen. Düsseldorf

Kalverkämper, Hartwig/Baumann, Klaus-Dieter (Hgg.) (1994) Fachliche Textsorten. Komponenten - Relationen - Strategien. Tübingen

Kamp, K./Kleff/B. (1907) Jeder mit eigener Feder. Ein praktischer Beitrag von Schülerarbeiten zur gegenwärtigen Aufsatzbewegung. Dortmund

Kandler, Günther (1952/1953) Angewandte Sprachwissenschaft. Name und Wesen eines kommenden Wissenschaftszweiges. In: Wirkendes Wort 3/1952/53, S. 257-271

Kant, Herrmann (1755) Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels.

Kern, E. (1937) Lesen und Lesenlernen. Freiburg

Keseling, Gisbert (1986) Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: Rosengren, I. (Hg.) (1986) Sprache und Pragmatik. Lund, S. 105-118

Klann-Delius, G./Blaschko, K./Hausendorf, H./Kock, H./Richter-Johanningmeier, J./Salzmann, G. (1985) Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten am Beispiel von Spielerklärungen. Abschlußbericht des DGF-Projekts. In: Linguistische Arbeiten und Berichte 21/1985 Berlin (West): LAB (Heft 21)

Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hgg.) (1972) Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie. Reinbeck

Klein, Josef/Presch, Gunter (Hgg.) (1981) Institution - Konflikte - Sprache. Arbeiten zur linguistischen Pragmatik. Tübingen

Kleist, Heinrich von (1961) Gesammelte Werke und Briefe II. München

Knobloch, Klemens (1994) Sprache und Sprechtätigkeit. Sprachpsychologische Konzepte. Tübingen

Knoop, Ulrich (1989) Rezension: Elisabeth Feldbusch (1986) Geschriebene Sprache. In: Anzeiger für deutsches Altertum und deutsche Literatur (1989) Bd. 100,1; S. 31-42

Knoop, Ulrich (1993) Zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache. Anmerkungen aus historischer Sicht. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.) (1993), S. 217-230

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994) Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) (1994), S. 587-604

Kochan, Barbara (1993) Schreibprozeß, Schreibentwicklung und Schreibwerkzeug. In: Hofmann, W./Müsseler J./Adolphs, H. (Hgg.) (1993), S. 57-92

Koerfer, Armin (1979) Zur konversationellen Funktion von ja aber. Am Beispiel universitärer Diskurse. In: Weydt, H. (Hg.) (1979), S. 14-29

Koerfer, Armin (1994) Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalye. Opladen

Kohl, Mathias/Kranz, Bettina (1992) Untermuster globaler Typen illokutionärer Akte. Zur Untergliederung von Sprechaktklassen und ihrer Beschreibung. In: Münstersches Logbuch zur Linguistik 2/1992, S. 1-44

Kohlmann, Ute (1992) Textstruktur und sprachliche Form in Instruktionstexten. In: Krings, H./Antos, G. (Hgg.) (1992), S. 173-192

Kohrt, Manfred/Wrobel, Arne (Hgg.) (1991) Schreibprozesse - Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim

König, Guido (1972) Strukturen kindlicher Sprache. Zum Schreibstil zehn- bis zwölfjähriger Schüler. Düsseldorf

König, Peter-Paul/Wiegers, Helmut (Hgg.) (1992) Sprechakttheorie. In: Münstersches Logbuch zur Linguistik 2/1992

Krashen, Stephen D. (1984) Writing. Research, theory, and application. Oxford

Krause, Michael (1993) Kriterienkatalog für das Begutachten von Abschlußarbeiten. In: tekom-Nachrichten 4/1993, S. 62-65

Krause, Michael (1994) Anleitungen begutachten - mit System. In: tekom-Nachrichten 1/94, S. 74-77

Krenn, Monika (1989) Leserbezug und dialogische Techniken in Softwarehandbüchern. In: Weigand, E./Hundsnurscher, F. (Hgg.) (1989) (Bd. 1), S. 347-360

Krings, Hans (1992) Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibforschung im Überblick. In: Krings, H./Antos, G. (Hgg.) (1992), S. 45-110

Krings, Hans (Hg.) (1996) Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation. Tübingen

Krings, Hans/Antos, Gerd (Hgg.) (1992) Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag

Kroll, Barry M. (1978) Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse. In: Research in the Teaching of English 12/1978, S. 269-281

Kroll, Barry M. (1983) Antecedents of individual differences in children´s writing attainment In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 95-118

Kroll, Barry M. (1985) Social-cognitive ability and writing performance: How are they related? In: Written Communication 2; 3/1985, S. 293-305

Kroll, Barry M./Wells, Gordon (Hgg.) (1983) Explorations in the Development of Writing. Theory, Research and Practice. Chicester

Kühn, Georg (1930) Aufsatz und Spracherziehung in der höheren Schule. Leipzig

Kuhn, Thomas S. (1967) Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.

Küster, Rainer (1982) Pragmalinguistische Aspekte von Anweisungen. In: Grosse, S./Mentrup, W. (Hgg.) (1982), S. 104-133

Labov, William/Waletzky, Joushua (1973) Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. (Engl. Orig.: (1967) Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, J. (ed.) Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle/London, S. 12-44) In: Ihwe, J. (Hg.) (1973), Literatuwissenschaft und Linguistik, Bd. 2, S. 78-126

Lange, Günter/Neumann Karl/Ziesenis, Werner (Hgg.) (1990/4 (1. korr. Aufl.)) Taschenbuch des Deutschunterricht. Grundlagen und Praxis des Sprach- und Literaturunterrichts. Bd.1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. Bd. 2: Literaturdidaktik. Hohengehren

Langer, Judith (1986) Children: reading and writing. Norwood, N.J.

Langner, Michael (1984a) Tätigkeitstheorie - Sprechtätigkeitstheorie. In: Deutsche Sprache 1984, S. 110-140

Langner, Michael (1984b) Rezeption der Tätigkeitstheorie und der Sprechtätigkeitstheorie in der Bundesrepublik Deutschland. (2 Teile) In: Deutsche Sprache 1984, S. 239-274 & S. 326-358

Leontjew, A.N. (1963) (dt. 1971) Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin (Ost)

Leontjew, A.A./Leontjew, A.N./Judin, E.G. (1984) Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Herausgegeben von Dieter Viehweger. Stuttgart

Lessing, Gottfried Epharim (1777) Die Erziehung des Menschengeschlechts.

Lessing, Hans-Erhard (1993) 175 Jahre deutsche Gebrauchsanleitung. Die Werbeschrift für die Drais'sche Laufmaschine von 1817. In: TEKOM-Nachrichten 1/193, S. 6-7

Levinson, St. C. (1990) Pragmatik. (Am. Orig.: (1983) Pragmatics. Cambridge) Tübingen

Linde, Ernst (1897) Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Leipzig

List, Gudula/List, Günther (1990) Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen

Loban, Walther (1976) Language Development: Kindergarten through grade twelve. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English (Res. Rep. 18)

Löffler, Heinrich (Hg.) (1993) Dialoganalyse IV. Referate der 4. Arbeitstagung. Tübingen

Lorenzer, Alfred (1973) Über den Gegenstand der Psychoanalyse. Oder Sprache und Interaktion. Frankfurt

Ludwig, Otto (1983a) Der Schreibprozeß: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Günther, K./Günther, H. (Hgg.) (1983), S. 191-210

Ludwig, Otto (1983b) Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, S. (Hg.) (1983), S. 37-73

Ludwig, Otto (1983c) Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit. In: Günther, K.B./Günther, H. (Hgg.) (1983), S. 1-15

Ludwig, Otto (1988) Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin

Ludwig, Otto (1990) Vom Aufsatzunterricht zum Schreibunterricht. Zu einer notwendigen Veränderung des schulischen Schreibens. In: Baurmann, J./Ludwig, O. (Hgg.) (1990), S. 9-17

Ludwig, Otto (1991) Sprache oder Sprachform. Zu einer Theorie der Schriftlichkeit. In: Zeitschrift Germanistische Linguistik 19/1991, S. 274-292

Ludwig, Otto (1995) Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (1995) (Hgg.), S. 273-287

Ludwig, Otto (1996) Vom diktierenden zum schreibenden Autor. Die Transformation der Schreibpraxis im Übergang zur Neuzeit. In: Feilke, H./Portmann, P. (Hgg.) (1996), S. 16-28

Lurija, Aleksandr R. (1976) Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge/London

Lurija, Aleksandr R. (1982) Sprache und Bewußtsein. Köln

Lurija, Aleksandr R. (1983) The development of writing in the child. In: Martlew, M. (Hg.) (1983), S. 237-277

Lüschow, Frank (1994) Das Computernetz als Kommunikationsmedium. Zur Notwendigkeit einer umfassenden kommunikativen Orientierung bei der Handbuchproduktion. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 150-174

Maas, Utz (1985) Lesen - Schreiben - Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arcanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Literatur und Linguistik (LiLi) 59/1985, S. 55-81

Maas, Utz (1992) Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen

Mackeldey, Roger (Hg.) (1990) Textsorten und Textmuster in der Sprech- und Schriftkommunikation. Festschrift zum 65. Geburtstag von Wolfgang Heinemann. Leipzig

Martlew, Margret (1983) The development of writing: Communication and cognition. In: Coulmas, F./Ehlich, K. (Hgg.) (1983), S. 257-275

Martlew, Margret (Hg.) (1983) The development of written language. Development and educational perspective. Chichester

Matsuhashi, A. (1981) Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production. In: Research in the Teaching of English 15/1981, S. 113-134

McCutchen, Deborah (1986) Domain Knowledge and Linguistic Knowledge in the Development of Writing Ability. In: Journal of Memory and Language 25/1986, S. 431-444

McCutchen, Deborah (1987) Children's discourse skill: Form and modality requirements of schooled writing. In: Discourse Process 10/1987, S. 267-286

Mead, George Herbert (1968) Geist, Identität und Gesellschaft - aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. (Am. Orig. (1934) Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago) Frankfurt

Meiers, Kurt (1990) Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990), S. 173-198

Melzer, Helmut/Seifert, Walter (1976) Theorie des Deutschunterrichts. München

Meng, Katharina/Kraft, Barbara/Nitsche, Ulla (1991) Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin

Meng, Katharina/Quasthoff, Uta (Hgg.) (1992) Narrative Development in a Social Context. In: Journal of Narrative and Life History Vol. 2, No. 3/1992 (Lawrence Erlbaum Ass. Publishers)

Merkelbach, Valentin (1972; 1973/2) Kritik des Aufsatzunterrichts. Eine Untersuchung zum Verhältnis von schulischer Sprachnorm und Sozialisation. Frankfurt/M.

Meyer-Schepers, Ursula (1991) Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Von der Sachlogik des Zusammenhangs von Laut- und Schriftsprache über die Logik der

Aneignung von Schriftsprachkompetenz zur Diagnose und Therapie von Fehlersyndromen. Bern

Meyers Großes Taschenlexikon (1983) Mannheim usw.

Miller, Patricia (1993) Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg

Möhn, Dieter (1991) Instruktionstexte. Ein Problemfall bei der Textidentifikation. In: Germanistische Linguistik 106-107/1991, S. 183-212

Molitor, Sylvie (1984) Kognitive Prozesse beim Schreiben. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien a.d. Universität Tübingen (Forschungsberichte 31)

Montessori, Maria (1926) Erziehung für Schulkinder. Stuttgart

Moore, Helen (1990) „Process“ vs. „Product“ or Down with the Opposition! In: Halliday, M.A.K./Gibbons, J./Nicholas, H. (Hgg.) (1990) Learning, keeping and using language. (2 Bde.) Vol. I, S. 379-401

Muckenhaupt, Manfred (1976) Spiele lehren und lernen. Eine Untersuchung zur Lehrkompetenz und Kompetenzerweiterung bei Kindern im Grundschulalter. Tübingen

Müller, Horst M. (1987) Evolution, Kognition und Sprache. Die Evolution des Menschen und die biologischen Grundlagen der Sprachfähigkeit. Berlin

Müller, Horst Michael (1990) Sprache und Evolution. Grundlagen der Evolution und Ansätze einer evolutionstheoretischen Sprachwissenschaft. Berlin

Müller, Karin (1990) „Schreibe, wie du sprichst!“ Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt usw.

Müller-Michaels, Harro (1980) Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.

Narr, Brigitte/Wittje, Hartwig (Hgg.) (1986) Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acqusition and Multilingualism. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag. Tübingen

Neumann, Karl (1990) Linguistische Pragmatik, Kommunikationstheorie und Theorie kommunikativen Handelns. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990), S. 3-26

Nohl, Hermann (1935/2) Die pädagogische Bewegung in Deutschland. Frankfurt/M.

Nold, Günter (Hg.) (1992) Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen

Nündel, Ernst (1976) Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg

Nussbaumer, Markus (1991) Was Texte sind und wie sie sein sollten. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen

Nystrand, Martin (1986) The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers. New York

Nystrand, Martin (Hg.) (1982) What writers know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse. New York

Nystrand, Martin/Himley, Margret/Doyle, Anne (1986) The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers und Readers. London

Odell, Lee (1980) Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An interdisciplinary Enterprise. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 139-154

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hgg.) (1987) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München

Oksaar, Els (1987/2) Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart usw.

Oksaar, Els (1990) Spracherwerb des Kindes. Psycho- und pädolinguistische Aspekte. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990), S. 67-83

Olson, David, R./Torrance, Nancy (1983) Writing and criticizing texts. In: Kroll, B.M./Wells, G. (Hgg.) (1983), S. 31-42

Ong, Walter (1987) Oralität und Literarität. Die Technologisierung des Wortes. (Engl. Orig.: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word (1982) London/New York) Opladen

Ortner, Hanspeter (1993) Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 3/1993, S. 94-125

Ossner, Jakob (Hg.) (1995) Schriftaneignung und Schreiben. Oldenborg

Ostermann, Friedrich (1973/1; 1977/2) Kreative Prozesse im „Aufsatzunterricht". Paderborn

Patry, Jean-Luc (Hg.) (1982) Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. Bern

Pätzold, Jörg (1993) Textlinguistik. Verschiedene Einträge zum Bereich „Text" In: Glück, H. (Hg.) (1993) Lexikon Sprache

Paul, Hermann (1981/8) Deutsches Wörterbuch. (Bearbeitet von W. Besch) Tübingen

Pelka, Roland (1982) Sprachliche Aspekte von Bedienungsanleitungen technischer Geräte und Maschinen. In: Grosse, S./Mentrup, W. (Hgg.) (1982), S. 74-103

Peters, Arno (1994) Synchronoptische Weltgeschichte. München

Pfeiffer, Oskar E./Strouhal, Ernst/Wodak, Ruth (1987) Recht auf Sprache. Verstehen und Verständlichkeit von Texten. Wien

Piaget, Jean (1953/1; 1982/5) Sprechen und Denken des Kindes. (1. Ausg. 1925) Düsseldorf

Piaget, Jean (1973) Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. (Franz. Orig.: (1959) La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel, Ch: Delachaux) Stuttgart

Piché, G.L./Roen, D. (1987) Social cognition and writing. In: Written Comunication 4/1987, S. 68-89

Pielow, Wilfrid/Sanner, Rolf (Hgg.) (1973) Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart

Pogarell, Reiner (1988) Linguistik im Industriebetrieb. Eine annotierte Auswahlbibliographie. Aachen

Pogarell, Reiner (1994a) Kaufbestätigung und Markenbindung durch Technikdokumente. In: tekom-Nachrichten 2/94, S.10-14

Pogarell, Reiner (1994b) Schriftlichkeit und Technik. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) (1994), S. 628-635

Pogner, Karl-Heinz (Hg.) (1994) More about writing. Odense (DK): University (Odense Working Papers in Language and Communication, No. 6)

Portmann, Paul R. (1991) Scheiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen

Prechtl, Peter (1993) Logik. (Verschiedene Einträge) In: Glück, H. (Hg.) (1993) Lexikon Sprache

Pregel, Dietrich (1970) Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Studien zum Gebrauch des Adjektivs und zur Typologie der Stilalter. Düsseldorf

Pregel, Dietrich/Rickert, Gert (1975) Kindliche Redetexte. Düsseldorf

Püschel, Ulrich (1994) Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte. In: Skyum-Nielsen/Schröder, Hartmut (Hgg.) (1994) Rhetoric and Stylistics today. An Intemational Anthology. Frankfurt/M./Bern, S. 127-137

Quasthoff, Uta (1986) Kommunikative Muster bei Kindern: Entwicklung oder Interaktion? In: Narr, B./Wittje, H. (Hgg.) (1986), S. 79-91

Quasthoff, Uta (1993) Vielfalt oder Konstanz in den sprachlichen Formen des Kindes. Linguistische, entwicklungstheoretische und didaktische Aspekte. In: Der Deutschunterricht 45/1993, S. 44-56

Rafoth, Bennett A./Rubin, Donald L. (Hgg.) (1988) The Social Construction of Written Communication. Norwood, NJ.

Rahn, Fritz/Pfleiderer, Wolfgang (1951-1953) Deutsche Spracherziehung. Methodik. (3 Bde.) Stuttgart

Raible, Wolfgang (Hg.) (1988) Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema 'Mündlichkeit und Schriftlichkeit'. Tübingen

Raible, Wolfgang (Hg.) (1994) Schrift- und Schreibprozesse aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen. Elf Aufsätze zum Thema ‚Mündlichkeit und Schriftlichkeit'. Tübingen

Ramge, Hans (1993/3) Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen

Rau, Cornelia (1994) Revision beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen

Redder, Angelika (1984) Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen

Redder, Angelika (1987) wenn ... so. Zur Korrelatfunktion von so. In: Rosengren, I. (Hg.) (1987), S. 315-326

Redder, Angelika (1990) Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn" und „da". Tübingen

Redder, Angelika (1994) „Bergungsunternehmen" - Prozeduren des Malfeldes beim Erzählen. In: Brünner, G./Graefen, G. (Hgg.) (1994), S. 238-264

Rehbein, Jochen (1977) Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart

Rehbein, Jochen (1982) Worterklärungen türkischer Kinder. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 22/1982, S. 122-157

Rehbein, Jochen (1984) Beschreiben, Berichten, Erzählen. In: Ehlich, K. (Hg.) (1984), S. 57-124

Rehbein, Jochen (1994) Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Brünner, G./Graefen, G. (Hgg.) (1994), S. 25-67

Richter, Günther (Hg.) (1992) Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt/Bern

Rigol, Rosemarie (1985) Schriftspracherwerb und Schriftsprachlichkeit. In: Stötzel, G. (Hg.) (1985), S. 487-496

Rosengren, Inger (Hg.) (1987) Sprache und Pragmatik. Stockholm

Rosengren, Inger (Hg.) (1992) Satz und Illokution. (2 Bde.) Tübingen

Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hgg.) (1984) Text - Textsorten - Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg

Rothkegel, Annliese (1993) Textualisieren. Theorie und Computermodell der Textproduktion. Frankfurt/Bern

Rohwold, Ute/Steinert, Doris (1986) Bastelanleitungen. Vorbereitung zum leserbezogenen Schreiben. In: Praxis Deutsch 80/1986, S. 34-43

Saile, Günter (1982) Wie montiert man einen Fleischwolf? Linguistische Analyse einer Anleitung. In: Grosse, S./Mentrup, W. (Hgg.) (1982), S. 134-158

Saile, Günter (1984) Sprache und Handlung. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung von Handhabe-Verben, Orts- und Richtungsadverbialen am Beispiel von Gebrauchsanweisungen. Braunschweig/Wiesbaden

Sandig, Barbara (1987) Kontextualisierungshinweise: Verwendungen von so im Prozeß sprachlichen Handelns. In: Rosengren, I. (Hg.) (1987), S. 327-333

Sanner, Rolf (1975; 1979/2) Aufsatzunterricht. Theoretische Grundlegung - Hinweise für die Praxis. München

Sanner, Rolf (1979; 1988/2., erw. Aufl.) Textbewertung und Schulaufsatz. Baltmannsweiler (1. Aufl.: München)

Sanner, Rolf (1990) Aufsatzunterricht. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990), S. 219-243

Sassenroth, Martin (1991) Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart

Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1986) Research on Written Composition. In: Wittrock, M. (Hg.) (1986) Handbook of Research on Teaching. London, S. 778-803

Schank, Roger/Abelson, R. (1977) Scripts, Plans, Goals, and Understanding. Hillsdale, N.J.

Scharrelmann, Heinrich (1905) Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr. Hamburg

Schatz, Johann Jacob (1734) Kurtze und Vernunftmäßige Anweisung zur Oratorie oder Beredsamkeit. Leipzig

Scheerer, Eckart (1993) Mündlichkeit und Schriftlichkeit - Implikationen für die Modellierung kognitiver Prozesse. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.) (1993), S. 141-176

Scherner, Maximilian (1984) Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Tübingen

Scherner, Maximilian (1994) Textverstehen als „Spurenlese“. Zur texttheoretischen Tragweite dieser Metapher. In: Canisius, P./Hebermann, C.P./Tschauder, Gerhard (Hgg.) (1994) Text und Grammatik. Bochum, S. 317-340

Schlieben-Lange, Brigitte (1982) Für eine Geschichte von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 47/1982, S. 104-118

Schlieben-Lange, Brigitte (1983) Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart

Schlieben-Lange, Brigitte/Kreuzer, Helmut (Hgg.) (1983) Fachsprache und Fachliteratur. Zeitschrift für Literatur und Linguistik 51;52/1983

Schlott, Adelheid (1989) Schrift und Schreiben im Alten Ägypten. München

Schmalen, Heinrich (1994) Gestalten verständlicher technischer Texte: ein Formulierungstraining für Technische Redakteure. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 49-60

Schmandt-Besserat, Denise (1978) Vom Ursprung der Schrift. In: Spektrum der Wissenschaft 12/1978, S. 4-12

Schmandt- Besserat, Denise (1985) Tonmarken und Bilderschrift. In: Das Altertum 31/1985, S. 76-82

Schneider, Wilhelm (1926) Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt/M.

Schneuwly, Bernard (1996) Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, H./Portmann, P. (Hgg.) (1996), S. 29-39

Schober, Otto (1988) Themen gegenwärtiger Aufsatzdidaktik. In: Blätter für den Deutschlehrer 4, S. 97-110

Schröder, Hartmut (Hg.) (1992) Fachtextpragmatik. Tübingen

Schröter, Gottfried (1971; 1974/3) Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum

Schuster, Karl (1992) Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Hohengehren

Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (1982) Schriftliche Sprachschulung im Deutschunterricht. Genf: Informationsbulletin Nr. 30

Searle, John (1971) Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay. Frankfurt

Searle, John (1982) Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie. (Engl. Orig.: (1979) Expression and meaning. Cambridge). Frankfurt

Seidel, R. (1976) Denken. Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen. Frankfurt/M. usw.

Seidemann, Walther (1927/1; 1963/6) Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung. Heidelberg

Selman, Robert L. (1984) Die Entwicklung des sozialen Verhaltens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. (Am. Orig.: (1980) The Groth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses. New York) Frankfurt

Sennlaub, Gerhard (1980) Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart usw.

Silbereisen, Rainer K. (1987) Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hgg.) (1987) Entwicklungspsychologie, S. 696-737

Sitta, Horst (1980) Didaktik der Linguistik. In: Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H.E. (Hgg.) (1980), S. 836-841

Sitta, Horst (1982) Zur Begründung eines kommunikativ orientierten Aufsatzunterrichts. In: Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (Hgg.) (1992), S. 7-26

Skinner, B.F. (1957) Verbal behavior. New-York

Snow, Cathrine E. (1981) Social Interaction and Language Acquisition. In: Dale, Ph./Ingram, D. (1981) (Hgg.), S. 195-214

Soeffner, Hans Georg (Hg.) (1979) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften Stuttgart

Steche, Theodor (1925) Neue Wege zum reinen Deutsch. Breslau

Stein, Dieter (Hg.) (1992) Cooperating with Written Texts. The Pragmatic and Comprehension of Written Texts. Berlin

Steinberg, Erwin R. (1980) A Garden of Opportunities and a Thicket of Dangers. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 155-167

Steiner, G. (1972) Extraterritorial: Essays on Language and Linguistics. London

Steiner, G. (Hg.) (1978) Piaget und die Folgen. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII. München

Stetter, Christian (1994) Orthographie als Normierung des Schriftsystems. In: Günther, H./Ludwig, Otto (Hgg.) (1994), S. 687-696

Steube, Anita (1990) Eine linguistische Charakterisierung von „Bericht“, „Beschreibung“ und „Handlungsanweisung“. In: Mackeldey, R. (Hg.) (1990), S. 165-173

Stickel, Gerhard (Hg.) (1984) Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1983. Düsseldorf

Stötzel, Georg (Hg.) (1985) Germanistik - Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984. Teil 1: Germanistische Sprachwissenschaft, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur. Berlin

Strohner, Hans (1994) Kognitive Systeme. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft. Opladen

Stutterheim, Christiane von (1992) Quaestio und Textstruktur. In: Krings, H./Antos, G. (Hgg.) (1992), S. 159-171

Szagun, Gisela (1991/4) Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. München

Tannen, Deborah (1992) How is conversation like literary discourse? The role of imagery and details in creating involvement. In: Downing, P./Lima, S./Noonan, M. (Hgg.) (1992), S. 31-46

Tannen, Deborah (Hg.) (1982; 1984/2) Spoken and written language. Exploring Orality and Literacy. Norwood

Tannen, Deborah (Hg.) (1984) Coherence in spoken and written discourse. Norwood/New Jersey

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989) Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbeck

Tratschitt, Dagmar (1982) Über die Anleitung, Anweisungstexte verständlich abzufassen. In: Grosse, S./Mentrup, W. (Hgg.) (1982), S. 159-171

Ulkan, M. (1993) Zur Klassifikation von Sprechakten. Tübingen

Ullmer-Ehrich, Veronika (1979) Wohnraumbeschreibungen. In: Klein, W. (Hg.) (1979) Sprache und Kontext. Göttingen, S. 58-83

Ulshöfer, Robert (1963/1; 1969/4) Methodik des Deutschunterrichts Bd.1: Unterstufe. Stuttgart

Ulshöfer, Robert (1991) Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt/Bern

Ulshöfer, Robert (Hg.) (1948/49) Aufsatzerziehung I. In: Der Deutschunterricht 1; 6/1948/1949

Valtin, Renate/Naegele, Ingrid (Hgg.) (1986;1991/2) „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule

Vater, Heinz (1992) Einführung in die Textlinguistik. München:

Villaume, Peter (1784) Methode jungen Leuten zu der Fertigkeit zu verhelfen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken. In: Resewitz, F.G. (Hg.) (1778-1787), 3. Bd., 3. Stück, 1781, S. 3-73, abgedruckt: Dessau 1784

Volpert, Walter (1981/3) Sensumotorisches Lernen. Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport. In: Reprints Psychologie. Bd. 20. Frankfurt

Völzing, Paul-Ludwig (1982) Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn u.a.

Voss, J.F./Vesonder, G.T./Spilich, G.J. (1980) Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge individuals. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 19/1980, S. 651-667

Wackernagel, Phillip (1843) Deutsches Lesebuch. Vierter Theil, für Lehrer. Der Unterrricht in der Muttersprache. Stuttgart

Wallesch, Claus-W. (1983) Schreiben - Physiologische Grundlagen und pathologische Erscheinungsformen. In: Günther, K.B./Günther, H. (Hgg.) (1983), S. 133-141

Wallesch, Claus-W./Landwehrmeyer, Bernhard (1993) Zur funktionalen Organisation der Sprachverarbeitung bei Legasthenikern. Ergebnisse elektrophysiologischer Untersuchungen. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.) (1993), S. 360-370

Wason, P.C. (1980) Specific Thoughts on the Writing Process. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980), S. 129-137

Watts, Richard J./Sachiko, Ide/Ehlich, Konrad (Hgg.) (1992) Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice. Berlin/New York

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969) Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien

Weber, Ursula (1975) Kognitive und kommunikative Aspekte der Sprachentwicklung. Düsseldorf

Weber, Ursula (1982) Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen

Weber, Ursula (1987) Personalpronomina und die Partikeln ´ja´, álso´ und ´ne?´ in Instruktionsdialogen. In: Rosengren, I. (Hg.) (1987), S. 385-404

Weber, Ursula (1989) Zur Entwicklung der Diskursfähigkeit in der späteren Kindheit. In: ZGL 17/1989, S. 1-21

Webster, Linda/Ammon, Paul (1994) Linking Written Language to Cognitive Development: Reading, Writing, and Concrete Operations. In: Research in the Teaching of English 28;1/1994, S. 89-104 Urbana, Il.

Weigand, Edda (1984) Lassen sich Sprechakte grammatisch definieren? In: Stickel, G. (Hg.) (1984), S. 65-91

Weigand, Edda (1993) Mündlich und Schriftlich - ein Verwirrspiel. In: Löffler, Heinrich (Hg.) (1993), S. 137-150

Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hgg.) (1989) Dialoganalyse II. Referate der 2. Arbeitstagung Bochum 1988. 2 Bde. Tübingen

Weingarten, Rüdiger (1994) Perspektiven der Schriftkultur. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) (1994), S. 573-586

Weinrich, Harald (1993) Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim usw.

Weise, Christian (1677/1; 1681/3) Politischer Redner, das ist kurtze und eigentliche Nachricht, wie ein sorgfältiger Hofmeister seiner Untergebenen zu der Wohlredenheit anführen soll. Leipzig

Weisgerber, Bernhard u.a. (Hgg.) (1983) Handbuch zum Sprachunterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis. Weinheim/Basel

Weydt, Harald (Hg.) (1979) Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin

Wilkending, Gisela (1980) Didaktik des Muttersprachenunterrichts. In: Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H.E. (Hgg.) (1980), S. 821-830

Winter, Alexander (1992) Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen

Wintermantel, Margret/Laier, Roland (1994) Hörer-Orientierung in technischen Instruktionen. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hgg.) (1994), S. 100-115

Witte, Stephen P./Faigley, L. (1981) Coherence, cohesion, and writing quality. In: College Composition and Communication 32/1981, S. 189-204

Witte, Stephen P./Cherry, Roger D. (1986) Writing Processes and Written Products in Composition Research. In: Cooper, Ch. R./Greenbaum, S. (Hgg.) (1986) Studying writing: Linguistic approaches. Beverly Hills, Cal., S. 112-153

Wrobel, Arne (1995) Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen

Wunderlich, Dieter (1976) Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt

Wunderlich, Dieter (1978) Wie analysiert man Gespräche? Beispiel Wegauskünfte. In: Linguistische Berichte 58/1978, S. 41-76

Wunderlich, Dieter (1984) Was sind Aufforderungssätze? In: Stickel, G. (Hg. (1984) Pragmatik in der Grammatik. Düsseldorf, S. 92-117

Wygotski, Lem Semjonowitsch (1986 (= 1974/5)) Denken und Sprechen. (zuerst 1934 Moskau) Frankfurt

Ziesenis, Werner (1990) Textlinguistik und Didaktik. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990), S. 26-66

Zieten, Werner (1990) Gebrauchs- und Betriebsanleitungen - direkt, wirksam, einfach, einleuchtend. Landsberg

Anhang: Dokumentation der untersuchten Textbeispiele

Im Anhang wird aus Platzgründen nur ein Teil der untersuchten Textbeispiele dokumentiert. Die Beispiele sind dabei so gewählt, daß - bei aller Vorsicht - das Gesamtkorpus in seiner Vielfalt repräsentiert ist.

Erläuterung zur Transkription der dokumentierten Textbeispiele

Die Transkripte geben die ursprünglichen Texte - soweit dies technisch möglich ist - authentisch wieder. Das bedeutet, alle orthographischen, grammatischen und sonstigen Abweichungen wurden übernommen. Hochgestellte Zeichen oder Wörter bedeuten, daß diese im Original zu Korrekturzwecken über der Zeile geschrieben waren; durchgestrichene, hervorgehobene oder in anderer Weise ausgezeichnete Zeichen waren dies im Original ebenfalls. Die Zeilenwechsel entsprechen dem ursprünglichen Text. Ergänzungen von mir (MBM) wurden in eckigen Klammern hinzugefügt. Abbildungen werden entweder in eckigen Klammern beschrieben oder als Faksimile dargestellt.

Die Angaben in den Überschriften enthalten folgende Angaben: die laufende Nr. des Beispiels, den Namen bzw. einen Hinweis auf das Geschlecht der AutorInnen, das Alter sowie die Anzahl der Wörter. Diese statistischen Angaben wurden mit Hilfe eines einfachen Statistikprogramms erhoben; sie dienen lediglich einer ersten Orientierung.

Beispiele aus dem 4. Schuljahr

Beispiel (4.1; Kristina, 10) {117 Wörter}

1	Handstopuhr
2	Auf dem rechten Knopf drücken und festhalten
3	gibt es das Datum
4	
5	Wenn man auf den kleinen grünen Knopf wo Mode steht
6	gibt es die Uhrzeit
7	
8	Wenn die Uhr auf 0:00 oo steht kann man
9	~~denn Wecker einstellen~~ die Stopuhr
10	einstellen das geht so:
11	[Abbildung mit Pfeilen zum Text in den Z11-13]
12	1 drücken und die Stopuhr läuft
13	2 drücken und die Stopuhr Stopt
14	3 drücken und sie haben wieder die Uhrzeit
15	
16	So stellt man den ~~Weckt~~ Wecker ein:
17	
18	[Abbildung mit Pfeilen zum Text in den Z19-23]
19	Jetzt haben sie die ~~N~~
20	normale Uhrzeit
21	
22	2 · drücken dann blinkt
23	die ~~t~~ stundenzahl
24	1 · auf den linken Knopf dann blinkt die
25	Minutenzahl. Sie können mit dem rechten
26	Knopf können sie die Uhrzeit weiterstehlen
27	auf die Uhrzeit die sie haben
28	wollen.

Beispiel (4.4; Olaf, 9) {48 Wörter}

1	GEBRAUCHSANWEISUNG [= Vorlage]
2	Die Stoppuhr
3	Wekker
4	Zweimal den grünen Knopf drüken
5	zweimal der blauen Knopf drüken
6	und einmal den gelben Knopf drüken.
7	Stoppuhr
8	Einmal den Grünen kleinen Knopf
9	drüken einmal den gelben Knopf
10	drüken dan leuftse [= läuft sie] auf den blauen
11	Knopf drüken dan stopt se.
12	
13	[Abbildung ohne Beschriftung]

Beispiel (4.5; Julia, 10) {145 Wörter}

1	Gebrausanweisung
2	Wenn man die Stoppuhr zum Wecker
3	machen will müßen sie einmal den
4	kleinen grünen Knopf drücken haben sie
5	die Uhrzeit, wenn sie dann nochmal auf
6	den kleinen grünen knopf drücken haben sie
7	den Wecker aber sie müssen den Wecker
8	erst noch einstellen. Dazu benötigen sie den
9	gelben knopf und den grünen knopf. Wenn sie
10	den gelben knopf drücken blinken entweder
11	die Minuten oder die Stunden. Aber wenn
12	jetzt die Stunde blinkt und sie wollen
13	die Minuten zum blinken bringen müssen
14	sie einfach nochmal auf den gelben knopf
15	drücken, und dann blinken die Minuten,
16	aber sie müssen jetzt ja noch die Uhr
17	einstellen wann die Uhr sie Wecken soll,
18	dazu benötigen sie den grünen knopf.
19	wenn jetzt zumbeispiel die Minuten
20	blinken müssen sie einfach den grünen
21	knopf drücken sie müssen den grünen knopf
22	so lange drücken biss sie die richtige Uhrzeit
23	haben.
	[Abbildung ihne Beschriftung]

Beispiel (4.6; Sylivia, 9) {100 Wörter}

1	Quarz-Stoppuhr
2	Wenn die Stoppuhr auf der
3	Uhrzeit steht, und mann
4	auf den oberen rechten Knopf
5	drückt, dann sieht mann das Datum und
6	den Tag.
7	Wenn die Uhr auf O:OOoo steht, mussen
8	sie auf START-STOP drücken nun
9	zählt die Stoppuhr. Wenn sie
10	noch einmal darauf drücken
11	hört sie auf zu zählen.
12	Dann auf den LAP-RESET Knopf
13	drücken und schon steht die
14	Stoppuhr wieder auf O:OOoo
15	
16	[Abbildung ohne Beschriftung]
17	
18	Wenn die Stoppuhr auf der
19	Uhrzeit steht zweimal auf

20 MODE drücken. Dann so
21 lange auf STOP-START drücken
22 bis sie die gewünschte zahl
23 haben. Das ist der Weker.

Beispiel (4.7; Andrea, 9) {61 Wörter}

1 Handstopuhr
2 Auf dem rechten Knopf drücken und festhalten
3 gibt es das Datum ein.
4
5 ~~Wenn man auf den kleinen Kopf drükt wo Mode~~
6 ~~darunter stet da kaman dei Uh~~
7
8 Wenn man auf den kleinen Knopf
9 drükt wo Mode drunter stet
10 da kaman die Uhrzeitse~~e~~n.
11 [Abbildung ohne Beschriftung]
12 Wenn man den Weker ~~l~~ ein
13 stelen möchte dan musman
14 linken und auf den Rechten
15 ~~bknop~~

Beispiel (4.9; Marion, 10) {201 Wörter}

1 Quarz-Spoppuhr
2 Wenn die Uhr auf 0:00 oo ist
3 und Sie dann auf den kleinen
4 runden Knopf drücken, wo „MODE“
5 drunter steht, kommt die Uhr-
6 zeit. Bei der Uhrzeit ~~kann man~~
7 können sie auf den Knopf drücken,
8 wo „START - STOP“ steht ~~ka~~ kommt
9 das Datum. ~~Wenn~~ Aber sie müssen
10 den Finger darauf lassen, sonst
11 springt das Datum wieder um.
12 [Abbildung ohne Beschriftung]
13 Wenn sie dann den Finger los-
14 lassen, kommt dann die Uhr-
15 zeit wieder. Dann können
16 sie wieder auf MODE drücken
17 dann kommt 0:00 oo. Bei 0:00 oo
18 ~~kan~~ können sie auf START -
19 STOP drücken dann fängt
20 die Uhr an zu zählen. Während
21 dem zählen können sie wieder
22 auf START - STOP drücken,
23 hört sie auf zu zählen.

24 Aber die Zahl bleibt
25 ~~sten~~ stehen. Wenn sie auf
26 LAP - RESET drücken,
27 kommt wieder 0:00 oo. Wärend
28 0:00 oo ist können sie wieder auf START -
29 STOP drücken fängt es ja
30 wieder an zu zählen.
31 Das wissen sie ja mitlerweile.
32 Wenn es jetzt zählt, können
33 sie auf LAP-RESET drücken,
34 hört es auf zu zählen. Aber
35 innerlich zählt es weiter.
36 Wenn sie wieder drauf drücken,
37 kommt die ~~en~~ eigentliche
38 Zahl. Jetzt drücken sie
39 wieder auf MODE dann kommt
40 die ~~Uhrzeit~~ Uhrzeit.

Beispiel (4.10; Ingo, 10) {158 Wörter}

1 **GEBRAUCHSANWEISUNG** [= Vorlage]
2 **STOPPUHR** [= Vorlage]: Erstmal auf 0:00oo stellen. Dann
3 den Rechten Knopf drücken. Die Uhr
4 müßte jetzt laufen. Wenn sie noch
5 mal auf den Rechten Knopf drücken
6 steht die Uhr. Dann können sie im-
7 mer wieder die Zeit stopen. Wenn
8 die Zeit grade läuft kann man
9 auch auf den linken Knopf drücken
10 dann stopt die Zeit aber innen
11 läuft sie weiter wenn sie
12 dann wieder auf den linken
13 Knopf drücken kommt die Zeit
14 die innendrin weiter gelaufen
15 ist wieder. Um wieder 0:00oo zu
16 krigen muß man erst den linken
17 und dann den Rechten Knopf
18 drücken.
19
20 Der Wecker: Erstmal müßen sie
21 den Knopf wo Mode drunter
22 steht drücken dann siht man die
23 Uhrzeit. Sie müßen dann den
24 linken Knopf drücken und fest-
25 halten dann den Rechten Knopf
26 drücken. Dann drücken sie
27 noch 2mal Mode und sie können
28 die Zeit eingeben wenn sie

29	geweckt werden wollen. Um
30	die Sekunden einzugeben müßen
31	sie den linken Knopf drücken.
32	(Abbildung ohne Beschriftung)

Beispiel (4.18; Marina, 10) {67 Wörter}

1	Gebrauchsanweisung
2	Wenn man den Wecker einstelen möchte
3	mus man zweimal auf den grünen kleinen knopf
4	düken, möchtest du den weker aus machen drukst du
5	auf der linken kp[n]opf und auf den Rechten knopf gleich-
6	zeitig dan hast du die Uhrzeiht. Möchtest du die
7	Stobuhr einstelen must du auf den kleinen grünen
8	knopf drucken stop [und an] must du auf geben Rechten gelben
9	knopf drüken.
10	(Abbildung ohne Beschriftung)

Beispiel (4.21; Judith, 9) {52 Wörter}

1	**GEBRAUCHSANWEISUNG** [= Vorlage]
2	
3	[Abbildung ohne Beschriftung]
4	
5	Den Wecker stellt mann
6	so ein: 2 Mal auf Mode dann
7	blinkt die fodaste Zahl dann
8	auf Start Stop dann kann
9	mann die Zahl weiter Stellen**.**
10	Bei der hinteren Zahl muß
11	mann ~~es~~ erst den Lap Rest
12	Knopf drücken der Rest geht
13	g[e]nauso**.**
14	Dann wieder auf Mode**.**

Beispiel (4.22; Celine, 10) {80 Wörter}

1	Die *GEBRAUCHSANWEISUNG* [= Vorlage]
2	Sie drücken den Geben knopf wen sie das ~~dat~~
3	datum haben wollen. Aber wen sie die
4	~~sch~~ ~~sto~~ Stoppuhr haben wollen dann drücken
5	sie auf den Grünen knopf. Wenn sie zweimal
6	auf dem grünen ~~kl~~ knopf drücken dann
7	kriegen sie den Wecker+ und wenn sie dann
8	auf den Gelben knopf drücken dann hört
9	es auf zu Piepen. Dann wenn mann auf dem
10	blauen knopf d~~ann~~rückt ~~dam~~ dann wirt
11	zwar gestopt aber ~~in~~ inen wirt
12	noch weiter gelaufen.

Beispiele aus dem Gymnasium Klasse 6

Beispiel (6.1; Spiro L., 11 J.) {216 Wörter}

1	Gebrauchsanweisung für eine Stoppuhr
2	Stoppen:
3	Wir drücken einmal auf den Mode-
4	knopf und dann sehen wir fünf
5	Nullen. Um zu stoppen, drücken wir
6	einmal auf den Start-Stopknopf. Die
7	Zeit beginnt zu laufen. Beim zweiten
8	mal Drücken bleibt die Zeit stehen.
9	Drücken wir einmal auf die Lap-Reset-
10	taste, sehen wir wieder fünf Nullen.
11	Um die Zwischenzeit zu Stoppen, drücken
12	wir beim Laufen der Stoppuhr einmal
13	auf die Lap-Resettaste. Beim zweiten
14	mal Drücken wird die gespeicherte
15	Zeit wieder herausgegeben. Um zurück
16	zur Uhrzeit zukommen drücken wir einmal Mode
17	
18	Weckzeit:
19	Um die Weckzeit einzustellen drücken
20	wir zweimal hintereinander die Mode-
21	taste. Nun sehen wir die erste Zahl
22	blinken. Dann drücken wir die
23	Start-Stoptaste, damit die Zahl hinter
24	dem Doppelpunkt blinkt. Die Zahl, die
25	gerade blinkt können wir verstellen.
26	Dann klinget der Wecker um
27	diese Zeit, wenn wir einmal auf die
28	Modetaste drücken. Er hört auf zu
29	klingeln[x1], wenn wir einmal auf die
30	Lap-Resettaste und die Start-Stoptaste
31	
32	[Abbildung mit Beschriftung]
33	
34	Uhrzeit:
35	Drücken wir dreimal hintereinander Mode,
36	dann sehen wir die ~~erste~~ hintere Zahl
37	blinken, die Zahl die blinkt, können
38	wir ~~ver~~ durch einen Druck auf
39	die Start-Stoptaste verstellen.
40	Drucken wir einmal auf die Lap-
41	Resettaste blinkt die vorletzte Zahl
42	(Minutenanzeige); die Verstellung
43	weiterer Zahlen hat das gleiche Prinzip.

44
45 x1 bzw. wir eingestellt

Beispiel (6.2; Christin, 12) {69 Wörter}

1 Gebrauchanweisung
2
3 Drücke 1mal den Knopf Mode um von der Uhrzeit zur
4 Stoppuhr zu schalten. Dort steht dann O:OOoo. Die Uhr
5 start et wenn der Start und Stopp Knopf gedrückt wird.
6 Sie stoppt wenn noch einmal dieser Knopf gedrückt
7 wird. ~~Sie~~ Man stellt sie wieder auf OO:OOoo wenn
8 der Lap Reset Knopf gedrückt wird. Die Zwischen-
9 zeit erhält man wenn man den Lap Reset Knopf
10 2 mal gedrückt wird.

Beispiel (6.5; Thomas, ?) {121 Wörter}

1 [Abbildung ohne Beschriftung]
2 Bedienungs Einleitung:
3 1.) Um die Uhr zur Stopuhr zu machen, muß man
4 auf die „Mode“ Taste drücken.(Unten rechts.)->[Pfeil führt in die Abb.]
5
6 2.) Nun steht die Anzeige auf 0:00oo. Damit die
7 Uhr nun anfängt zu laufen, muß man auf die
8 „Start-Stop“ Taste drücken. Um die Zeit wieder anzu-
9 halten, muß man nochmal auf die „Start-Stop“
10 Taste drücken. Wenn man die „Lap Reset“ Taste drückt ist die anzeige wieder auf
11 0:00oo. Wenn man nochmal auf die „Start-Stop“ Taste drückt, fängt die Stop-
12 uhr wieder an zu laufen. Um nun eine Zwischenzeit zu nehmen muß man auf
13 die „Lap-Reset“ Taste drücken. Wenn man die Uhr wieder weiterlaufen zu
14 lassen, muß man wieder auf die „Lap Reset“ Taste drücken.

Beispiel (6.6; Jens, ?) {187 Wörter}

1 Wie stellt man eine Stoppuhr ein?
2 (von der Uhrzeit zur Stoppuhr)
3 Um die Stoppuhr einzustellen drückt man ein Mal auf den
4 kleinen runden Knopf mit der Aufschrift Mode.
5
6 Wie stoppt man eine Zeit?
7 Als erstes drückt man auf den Start-Knopf. Nun läuft die
8 Stoppuhr. Wenn man die Zeit stoppen will, drückt man
9 noch ein Mal auf den Start-Knopf.
10
11 Wie nimmt man eine Zwischenzeit?
12 Wenn die Stoppuhr läuft, drückt man auf den Knopf mit
13 der Aufschrift LAP. Die Uhr zeigt die Zwischenzeit an

14 läuft aber weiter. Um die die Uhr ganz zu stoppen
15 drückt man auf den Start-Knopf. Um die nun gestoppte
16 Zeit zu wissen drückt man nochmal auf den Knopf mit der
17 Aufschrift LAP
18
19 Wie stellt man die Weckzeit ein?
20 Um die Weckzeit einzustellen drückt man zwei Mal
21 ~~de~~ auf den Knopf MODE. ~~Die Blinken~~ Die ~~Li~~ linken
22 Zahlen sind die Stunden und die rechten Zahlen sind
23 die Minuten. Die blinkenden Zahlen können jetzt
24 eingestellt werden indem man auf den Startknopf ~~drag~~
25 drückt. ~~U~~ Um die andere Zeit einzustellen drückt man einmal
26 auf den Lapknopf. Nun stellt man wie oben die
27 gewünschte Weckzeit ein

Beispiel (6.7; Kerstin, 12) {190 Wörter}

1 <u>Wie stopt man die Zeit?</u>
2
3 1.Die Uhr wird erst auf „O:00oo [Abbildung ohne Beschriftung]
4 gestellt. Wie das geht? Man drückt
5 auf den Mode Knopf --> [Pfeil führt in die Abb.]
6
7 2.Um jetzt die Zeit zu
8 messen drückt man auf
9 Start - (Stop). (b.z.w die Zeit
10 zu starten)
11
12 3.Um sie jetzt anzuhalten drücken
13 wir auf (Start) - Stop. --> [Pfeil führt in die Abb.]
14
15 4. Nun zum LAP-Reset Knopf.
16 Wenn die Zeit läuft und dann auf
17 diesen Knopf gedrückt wird zeigt die
18 Uhr zwar die gestoppte an, läuft aber innerlich weiter. Das
19 merkt man daran, wenn man wieder auf Lap-Reset drückt.
20 Dann ist die Zeit schon viel weiter.
21 Wenn man die Uhr wieder auf die normale Uhrzeit haben will drückt
22 man wieder auf MODE
23
24 <u>Wie stellt man die Weckzeit ein?</u>
25
26 Erst drückt man 2-mal auf Mode. Wenn dann die
27 erste ~~oder zweite~~ Zahl blinkt kann man mit dem
28 Start-Stop knopf die Zahl ändern. Um nun die andere
29 Zahl zu verändern drückt man nun auf Lap-Reset.
30 Dann drückt man so lange auf Mode bis wieder
31 die richtige Zeit erscheint. Nun piept die Uhr um die

32 eingestellte Weckzeit. Um nun das „Piepen“ auszustellen
33 drückt man wieder auf Start -Stop

Beispiel (6.13; Nils, 12) {248 Wörter}

1 Gebrauchsanweisung für eine Stoppuhr!
2
3 [Abbildung ohne Beschriftung]
4
5 1. Wie wird die Stoppuhr eingestellt?
6
7 Die Uhrzeit wird immer angezeigt. Wenn man nun
8 1xmal auf den Mode-Knopf (s. Abb. 1) drückt, wird
9 die Stoppuhr angezeigt. Drückt man den rechten
10 Knopf oben (Start-Stop), beginnt die Zeit
11 zu laufen. Um die Zeit zu stoppen, muß man
12 nochmals auf den Start-Stop-Knopf drücken.
13 Nun bleibt die Zeit stehen. Um die Zwischen-
14 zeit zu stoppen, drückt man zuerst wieder den
15 Start-Stop-Knopf. ~~Dann~~ Bei der Zwischenzeit,
16 drückt man einfach den Lap-Reset-Knopf. Die
17 Zwischenzeit erscheint. Im inneren der Uhr läuft
18 die Zeit weiter. Um auf die normale Zeit zurück
19 zu kommen[x], drückt man nochmals auf Lap-Reset.
20 Die Zeit läuft weiter. Um zu stoppen, einfach
21 Start-Stop drücken. Um die gestoppte Zeit
22 zu löschen, einmal den Lap-Reset-Knopf drük-
23 ken. Auf der Anzeige erscheint wieder O:OOoo.
24 Auf die Uhrzeit kommt man zurück, indem man
25 wieder auf Mode drückt. [x] (Stoppzeit)
26
27 Um die Weckzeit umzuändern, drückt man 2 x
28 mal auf den Mode-Knopf. Jetzt blinkt die 1.
29 Stelle bzw. die ersten Stellen. Um diese zu verän-
30 dern, drückt man auf den Start-Stop-Knopf.
31 Die Ziffer springt weiter.[x] 1xmal auf den Lap-
32 Reset-Knopf drücken, und die ~~d~~ nächsten Ziffern
33 blinken, Start-Stop drücken, die Ziffer springt
34 weiter. 1x mal Mode drücken, die normale Zeit
35 erscheint wieder
36 [x] Drückt man 1xmal den Lap-Reset-Knopf, erscheint
37 die Glocke. Jetzt weckt die Uhr zur eingestellten
38 Zeit.

Beispiel (6.17; Ute, 11) {162 Wörter}

1	GEBRAUCHSANWEISUNG
2	
3	Einstellung von der Uhrzeit zur Stoppuhr
4	
5	Als erstes drückt man einmal auf die Taste MODE.
6	3 2 1 4~~5~~ ~~6~~5
	Dann sehen sie ~~xxxxx~~ fünf 0. Dann drückt man einmal auf die
7	Taste START/STOP. Die Zeit läuft. Wenn man dann noch einmal die
8	Drückt man
	Taste START/STOP betätigt, stoppt die Zeit. ~~Drücken sie~~ dannach
9	dann ~~sh~~ sieht man wieder
	auf die Taste LAP/RESET ~~und sie sehen wieder~~ fünf 0. ~~Wenn man~~
10	~~dann noch einmal auf die Taste START/RESET läuft die Uhr-~~
11	~~Zeit wieder.~~ Drückt man die Taste MODE sieht man wieder die Uhrzeit.
12	
13	Die Zwischenzeit
14	
15	man
	Drücken sie MODE. Lassen sie die Zeit laufen. Wenn ~~du~~ dann einmal
16	auf ~~LAR~~ LAP/RESET drückt hat man die Zwischenzeit. Im inneren
17	läuft die Uhr weiter. Drückt man dann noch mal auf ~~LAR~~
18	LAP/RESET und man sieht die Laufzeit wieder. Dann drückt
19	man wieder auf SRART/STOP und die Zeit stoppt. Wenn sie Mode
20	sehen sie wieder die Uhrzeit.

Beispiele aus dem Gymnasium Klasse 7

Beispiel (7.3; Maximilian, 13) {200 Wörter}

1	Gebrauchsanweisung für die Quarz-Stopp-
2	Uhr:
3	
4	Bedienfeld:
5	
6	[Abbildung mit Beschriftung der Tasten]
7	
8	Stoppfunktion: 1. Drücken Sie den Modus-Knopf einmal.
9	Es erscheint folgende Anzeige: [0:00]
10	2. Um eine Zeit stoppen zu können, drücken
11	Sie jetzt den rechten Knopf (Start). Die
12	Zeit läuft. Um die Zeit anzuhalten, drücken
13	Sie wiederum den rechten Knopf.
14	Zwischenzeitfunktion: 1. Drücken Sie, während die Zeit läuft,
15	den linken Knopf. Es erscheint die
16	Zwischenzeit. Wenn Sie die Zwischen-
17	zeit ausschalten wollen, drücken Sie noch-
18	mals den linken Knopf.
19	Beenden der Stoppuhr-Funktion: Haben Sie die Zeit gestoppt,
20	drücken Sie den linken Knopf.
21	Es erscheint die Anfangsanzeige:
22	[0:00]
23	Nun drücken Sie 3x den Modus-
24	Knopf. Es erscheint wieder die Uhr-
25	zeit.
26	Weckfunktion: 1. Drücken Sie 2x den Modus-Knopf. Es erscheint z.B.
27	[9:50], wobei die 9 blinkt.
28	2. Wenn Sie nun die rechte Taste (Knopf) drücken,
29	können Sie ihre gewünschte Stundenzahl ein-
30	stellen. Hiernach drücken den linken Knopf.
31	Jetzt blinken die Minuten, bei dem Beispiel die
32	50. Jetzt betätigen Sie wiederum den rechten
33	Knopf, um die gewünschte Minutenzahl ein-
34	zustellen. Jetzt haben Sie ihre Weckzeit
35	vollständig erstellt.
36	3. Um auf die Uhrzeit wieder zurück zu kommen,
37	drücken Sie 2x den Modus-Knopf; die Uhr-
38	zeit erscheint.

Beispiel (7.5, Kai, 13) {147 Wörter}

1	Wenn Sie die Stop-Uhr vor
2	sich haben drücken Sie 1mal den
3	auf der Abbildung
4	rot markierten
5	MODE
6	Knopf. Dann
7	[Farbige Abb. haben sie die Uhrzeit
8	m.Besch.] for sich. ~~B~~ Drücken
9	Sie ein weiteres mal
10	auf den Mode Knopf
11	erscheint die Stop-Uhr.
12	Wenn Sie die Uhr starten wollen drücken Sie den
13	Grünen Knopf. Wenn sie Stopen wollen drücken
14	sie Wieder den grünen Start/Stop Knopf
15	wenn sie die Zeit wieder löschen wollen
16	drücken ~~e~~ sie den gelben Knopf. Sie haben
17	aber auch die Möglichkeit mehrere zwischenzeiten
18	zu nehmen indem sie am Anfang wieder den
19	Grünen Start Knopf drücken wenn sie
20	nun die Zwischenzeit nehmen wollen drücken
21	sie den gelben Lap Knopf die Zeit bleibt stehen
22	wenn sie nun die Zeit wieder Weiterlaufen
23	lassen wollen drücken sie wieder den gelben
24	Knopf die Zeit läuf and der stelle weiter wo
25	sie normalerweise ohne abnahme der
26	Zwischenzeit weitergelaufen wäre.

Beispiel (7.14; Anna, 13) {113 Wörter} (Endfassung)

1	[Farbige Abbildung mit Beschriftung der Tasten]
2	
3	Zunächst drückt man den Mode-Knopf, sodaß die
4	aktuelle Uhrzeit verschwindet und auf der Digital-
5	anzeige nur Nullen erscheinen. Wenn man das
6	Stoppen beginnen will, drückt man auf den in der
7	Skizze grün markierten Start-/StopKnopf. Diesen
8	betätigt man auch zum Beenden des Stoppens.
9	Um wieder zur Nullstellung zu gelangen drückt
10	man auf den in der Skizze rot gekennzeichneten
11	Knopf. Um eine Zwischenzeit zu bekommen,
12	drückt man nach dem Starten auf den roten Knopf,
13	auf den man auch zur Wiederrückkehr ~~zur~~ zu der
14	normalen Stoppfunktion drückt. Dann wird wieder
15	normal gestoppt. Um wieder die aktuelle Uhrzeit zu
16	bekommen drückt man erneut den roten Knopf
17	und dann wieder die Mode-Taste.

Beispiel (7.14, 1. Fassung) {118 Wörter}

1	Stoppen
2	1 Drücke zunächst den ~~in der S~~ Mode-Knopf.
3	~~Jetzt wird~~
4	
5	~~1.~~ Drücke zunächst den Mode-Knopf, sodaß die
6	jetzige Uhrzeit verschwindet und auf der Digital-
7	anzeige nur Nullen erscheinen.
8	
9	~~2.~~ Wenn du mit dem Stoppen
10	beginnen willst, drücke den
11	in der Skizze grün
12	markierten Knopf. Wenn
13	du das Stoppen beenden
14	willst drücke erneut den
15	grünen Knopf. Für eine
16	Zwischenzeit drücke nach dem 1. Betätigen
17	des grünen Knopfes den in der Skizze rot gekennzeichneten Knopf.
18	Diesen drückst du dann auch wieder, um in die normale
19	Stoppfunktion zurückzukommen. Nachdem du gestoppt hast,
20	drückst du wieder den roten Knopf, damit du wieder
21	zur Nullstellung kommst. ~~Danach~~ Zum Schluß drückst
22	du die Mode-Taste, so bekommst du wieder die nomale
23	Uhrzeit.

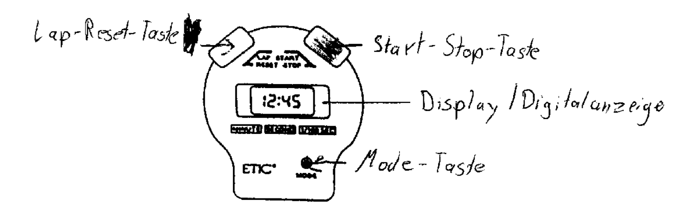
Beispiel (7.21; Torsten, 13) {97 Wörter}

1	[Abbildung mit Beschriftung der Tasten]
2	
3	Gebrauchsanweisung
4	Wie nimmt man Zeiten?
5	1. Man stellt die Uhr in den Stop Modus, indem
6	man 1 mal Knopf [C] drückt.
7	2. Man stellt die Anzeigetafel auf Null, indem
8	man 1 mal Knopf [A] drückt.
9	3. Nun drückt man Knopf [B] um die Zeit zu
10	starten.
11	4. Um jetzt wieder zu stoppen drückt man
12	Knopf [B] ein zweites mal.
13	Wie nimmt man Zwischen-
14	zeiten?
15	1. Um Zwischenzeiten zu nehmen drückt man
16	(während die Uhr läuft) auf Knopf [A].
17	2. Um nun die Uhr weiterlaufen zu lassen,
18	muß man Knopf [A] ein zweites mal drücken.

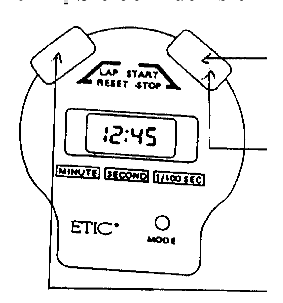
Beispiele aus dem Gymnasium Klasse 10

Beispiel (10.1; Henning, 16 J.) {209 Wörter}

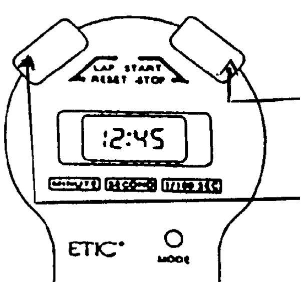
1 Lieber Käufer, nehmen sie zunächst ihre neue Stopuhr
2 aus dem Hause Etic° in ihre Hand und machen sie sich
3 mit ihr vertraut. Wie sie sehen hat diese Uhr drei
4 Bedienungstaten:
5- 7



8 Ihre neue Uhr verfügt über 3 verschiedene Funktionen,
9 die sie mittels erneuter Betätigung der |<u>Mode-Taste</u>| <u>anwählen</u> können:
10 I. Stoppuhr
11 II. Wecker
12 III. Uhr
13
14 I Die Stoppuhr-Funktion:
15 Display: 0:00oo
16 Sie befinden sich im Stoppuhrmodus



1. <u>Starten</u>: Um die Stoppuhr zu starten betätigen Sie die [17]
<---- Start-Stop-Taste. Die Stoppuhr ist nun in Betrieb [18]
2. <u>Stoppen</u>: Um sie zu stoppen betätigen Sie erneut die [19]
<--- Start-Stop-Taste. [20]
3. <u>Zwischenzeit</u>: Bei dieser Stoppuhr haben sie die [21]
Möglichkeit eine Zwischenzeit zu nehmen, das heißt, [22]
es wird Ihnen eine Zwischenzeit angezeigt, während [23]
die Stoppuhr weiterläuft. Für diese Funktion drücken Sie die [24]
<-- Lap-Reset-Taste. Um die <u>aktuelle Stopzeit</u> [25]
anzuzeigen, drücken Sie erneut die [26]
<--- Lap-Reset-Taste. [27]

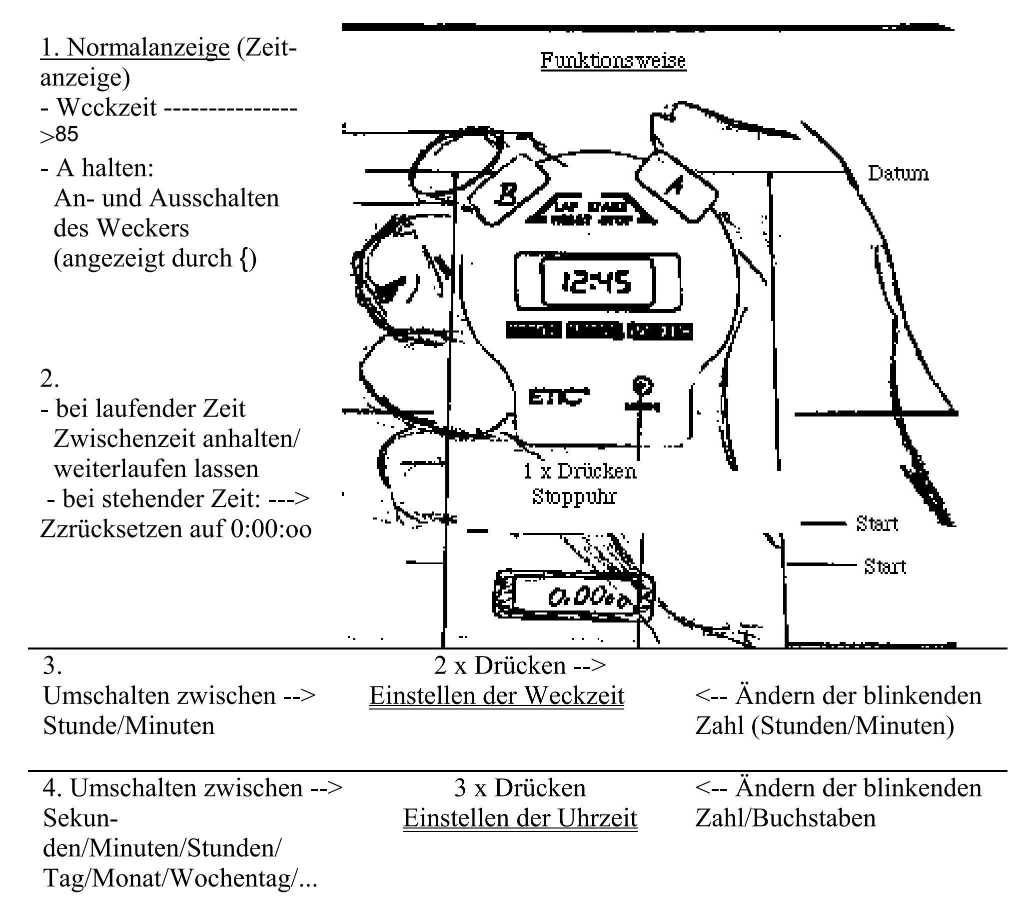


4. <u>Reset-/Löschfunktion</u>: Um die Stopanzeige wieder [28]
auf ihre Ausgangsanzeige einzustellen [29]
stoppen sie zunächst ihre Stopuhr mit der [30]
<-- Start-Stop-Taste und betätigen sie anschließen die [31]
<-- Lap-Reset-Taste dadurch wird ihre Uhr auf eine [32]
erneute Zeitnahme vorbereitet: [33]
0:00oo Sollte ihr Display nicht auf 0:00oo [34]
gestellt sein, beginnen Sie bitte [35]
noch einmal mit <u>4. Reset-/Löschfunktion</u>. [36]

Beispiel (10.6; Nadine 16 J.) {85 Wörter}



Quarz - Stoppuhr



1. Normalanzeige (Zeitanzeige)
- Wcckzeit --------------->[85]
- A halten:
  An- und Ausschalten des Weckers (angezeigt durch {})

2.
- bei laufender Zeit Zwischenzeit anhalten/ weiterlaufen lassen
- bei stehender Zeit: ---> Zzrücksetzen auf 0:00:oo

3. Umschalten zwischen --> Stunde/Minuten	2 x Drücken --> Einstellen der Weckzeit	<-- Ändern der blinkenden Zahl (Stunden/Minuten)
4. Umschalten zwischen --> Sekunden/Minuten/Stunden/ Tag/Monat/Wochentag/...	3 x Drücken Einstellen der Uhrzeit	<-- Ändern der blinkenden Zahl/Buchstaben

Wir wünschen Ihnen viel
Spaß
mit der neuen Uhr

85 Alle Pfeile laufen zu den entsprechenden Tasten in der Abbildung.

Beispiel (10.8; Eva, 15 J.) {368 Wörter}

1 Gebrauchsanweisung
2 Herzlichen Glückwunsch zu Ihrem
3 [Abb. o. Kauf einer ETIC Quarz-Stoppuhr.
4 Beschriftung] Sie werden sehen, daß besonders dieses
5 Modell kinderleicht zu bedienen ist.
6 1. Zeitanzeige:
7 Falls die Stoppuhr die Uhrzeit nicht anzeigt, drücken Sie
8 solange auf den runde[86] Knopf rechts unten, bis eine Uhrzeit
9 erscheint. Das Datum erscheint, wenn Sie den rechten Knopf
10 oben drücken und festhalten.
11
12 2. Stoppuhr:
13 Wenn die Uhr die Zeit anzeigt, drücken Sie einmal den runden
14 Knopf. Um nun ~~die~~ eine Zeit zu stoppen, betätigen Sie den
15 rechten Knopf. Sie sehen nun die laufende~~n~~ Zeit. Um eine
16 Zwischenzeit zu nehmen, betätigen Sie die linke Taste. Bei noch-
17 maligem Drücken erscheint wieder die Zeitdauer, die bis
18 jetzt abgelaufen ist. Um die Stoppuhr anzuhalten, drücken Sie die
19 rechte Taste. Danach können Sie die Zeit entweder weiterlaufen
20 lassen, indem Sie noch einmal auf den rechten Knopf drücken, oder Sie
21 stellen die Stoppuhr auf 0:00oo, indem Sie den linken Knopf drücken.
22
23 3. Wecker:
24 Die eingestellte Weckzeit erscheint, wenn Sie, ausgehend von der
25 Zeitanzeige den linken Knopf drücken. Wenn Sie diesen festhalten und
26 dann die rechte Tasten drücken, können Sie den Wecker an- oder aus-
27 schalten. Dies wird durch das Symbol einer Glocke rechts oben
28 angezeigt. Um die Weckzeit zu verstellen, drücken Sie zweimal
29 den ~~grünen~~ runden Knopf. Nun erscheint die Weckzeit, wobei jedoch die
30 Stundenanzeige blinkt. Wollen Sie diese verstellen, betätigen Sie
31 die rechte Taste. Um die Minuten zu ändern, drücken sie erst die
32 linke, dann die rechte Taste.
33
34 4. Uhrzeit
35 Zur Anzeige der Uhrzeit kommen Sie immer, wenn sie den grünen
36 Knopf drücken, gegebenfalls mehrmals. Um die Zeit zu
37 verstellen, betätigen Sie dreimal den grünen Knopf. Ähnlich
38 wie bei dem Verstellen des Weckers können Sie mit der rechten
39 Taste die blinkende Angabe verändern, mit der linken Taste
40 können Sie wählen, ob Sie die Sekunden, Minuten, Stunden, Tag, Monat
41 oder Wochentag verändern wollen. Sie können auch zwischen
42 einer 12- oder 24-Stundenanzeige wählen. Dies erreichen Sie,
43 indem Sie die Stunden 24Stunden durchlaufen lassen. Bei der
44 12-Stundenanzeige wird durch AM ~~angezeigt, daß~~ die Zeit von 0 Uhr

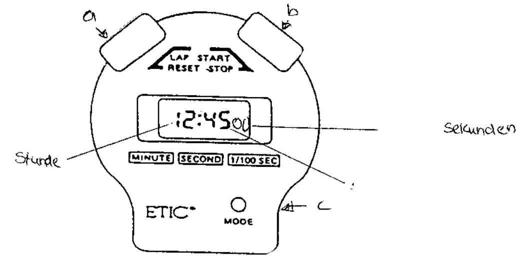
---

[86] Sic!

45 bis 12 Uhr, durch PM die Zeit von 13 Uhr bis 24 Uhr angezeigt. Die
46 Wochentage werden in englischen Abkürzungen angegeben.
47
48 Wir wünschen Ihnen viel Spaß mit Ihrer neuen Stoppuhr.

Beispiel (10.16; Christine, 16 J.) {249 Wörter}

1 Gebrauchsanweisung
2
3 ETIC®
4 Zuverlässig wie die Zeit
5 Quarz-Stoppuhr
6
7



8
9 Stoppen mit der Quarz-Stoppuhr von ETIC®
10 • Drücken Sie so oft den Mode-Knopf (c), bis im Sichtfenster
11 die Anzeige 0:00oo erscheint
12 • Nun können Sie mit Hilfe des Knopfes b die Zeit
13 starten
14 • Bei wiederholtem Drücken des Knopfes b wird die Zeit
15 gestoppt.
16 • Jetzt wird Ihnen die gestoppte Zeit angezeigt
17 • Wenn Sie die Zeit weiterlaufen lassen wollen,
18 drücken Sie wiederum Knopf b.
19 • Mittels des Knopfes a können Sie die Uhr wieder
20 auf die Ausgangsposition 0:00oo stellen. Die
21 Uhr ist jetzt wieder startbereit.
22
23 Stoppen mehrerer Zeiten mit der Quarz-Stoppuhr von ETIC®
24 • Ausgangsposition wiederum 0:00oo (siehe oben)
25 • Drücken Sie den Startknopf (b)
26 • Wollen Sie die erste Zeit stoppen, drücken Sie auf Knopf
27 a. Die Zeit kann abgelesen werden, während die Uhr
28 weiterläuft.
29 • Bei wiederholtem Drücken des Knopfes a erhalten Sie die
30 aktuelle Zeit, die Sie wieder stoppen können
31

32 <u>Wecken mit der Quarz-Stoppuhr von ETIC®</u>
33 • Die Weckzeit erhalten Sie, wenn Sie den Mode~~n~~ Knopf (c)
34 (Ausgangspostion 0:00oo)
2x drücken. Sie ist jetzt beliebig einstellbar
35 • Mittels des Knopfes b können Sie die Minuten einstellen
36 • Drücken Sie nun auf Knopf a. ~~Nun können~~
37 gewünschte
Jetzt können Sie die Stundenzahl einstellen
38 • Sie speichern die Weckzeit, indem Sie 1x Mode (c)
39 drücken
40 • Jetzt erscheint die gewohnte Uhrzeit wieder
41
42 <u>Einstellen der Uhrzeit</u>
43 • Drücken Sie 3x Knopf Mode (c)
44 • Sie können nun geanuso wie beim Wecker verfahren,
45 um die Stunden und Minuten einzustellen
46 • Um diese zu speichern, drücken Sie Knopf c

Beispiele aus dem Gymnasium Klasse 12

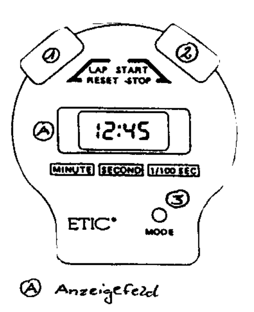
Beispiel (12.2; weiblich, 17) {210 Wörter}

1-2

3 Sehr geehrter Käufer,
4 ich beglückwünsche sie zum Kauf dieser
5 Handstoppuhr der digi-tech gmbh.
6
7 Gebrauchsanweisung [Vorlage]
8
9 1. Stop-Funktion
10
11 a) Um von der Uhrzeitangabe zur Stop-Funktion
12 zu gelangen, drücken sie MODE. Im Digitalen-
13 anzeigenfeld erscheint: 0:00oo.
14 Drücken sie Knopf 1, um die Zeitmessung
15 zu beginnen. Beim nochmaligen Betätigen des Knopfes
16 wird die Messung gestoppt. Damit sie zur Aus-
17 gangstellung gelangen, drücken sie Knopf 2.
18 b) Wenn sie die Zwischenzeit angegeben haben wollen,
19 betätigen sie zunächst wie gewohnt Knopf 1 um die
20 Zeitstoppung ~~x~~ zu beginnen. Drücken sie Knopf 2
21 angezeigt
so wird die Zwischenzeit ~~angegeben~~, ~~sobald sie~~
22 ~~wiederum Knopf 1 drücken beim~~. Sie können die
23 momentane Messung weiter beobachten, indem sie
24 Knopf 2 wiederholt ~~x~~ drücken.
25 Wollen sie wieder zur Uhrzeitangabe überschalten, be-
26 nutzen ~~x~~ sie MODE.
27 2. Uhr-Funktion
28 ~~Drücken Sie den MODE-Knopf, damit die Uhrzeit~~
29 ~~mit Wochentag im Digitalenanzeigenfeld sichtbar wird~~.
30
31 ~~XX~~ Um die Uhr zu stellen, drücken sie dreimal MODE,
32 so daß die Sekunden blinken. ~~Betätigen sie Knopf 1,~~
33 ~~damit die Minuten verstellt werden~~. Beim Betätigen
34 des Knopfes 1 springt die Sekundenangabe auf Null.
35 Drücken sie nun Knopf 2 und korrigieren mit Knopf 1 die
36 Minutenanzeige. ~~Xxx~~ Beim nochmaligen betätigen des
37 Knopfes 2 können sie auf gleiche Weise die Stunden-

38 angabe verändern.

Beispiel (12.10; Marc, 18) {281 Wörter}



1 <u>I Einstellen / Benutzung der Stoppuhr</u>
2
3 1. Bringen Sie mit »Mode« die
4 Uhr in Ausgangsstellung. Dafür
5 drücken Sie »Mode« bis auf
6 dem »Anzeigefeld« [0:00oo] erscheint.
7 Die blinkenden Wochentage [»SU / FR /
8 SA«] im oberen Anzeigefeld zeigen,
9 daß die Stoppuhr betriebsbereit ist.
10
11 2. Zum Starten der Stoppuhr drücken
12 sie »Start / STOP« (2). Die Zeit
13 beginnt zu laufen.
14
15 3. Zum Halten der »Stoppuhr« drücken
16 Sie erneut »START / STOP« (2). Die
17 Zeit hält und es erscheint die ge-
18 messene Zeit in »Minuten, Sekunden
19 und 1/100 Sekunde.«
20
21 4. Beim Überschreiten der ersten Stunde
22 springt die Anzeige um auf »Stunde,
23 Minute und Sekunde.«
24 [87]
25 5. Zum Bestimmen der Zwischenzeit
26 drücken Sie während <u>laufender Stoppuhr</u>
27 »LAP / RESET«. Im Anzeigefeld erscheint
28 die Zwischenzeit. Bei erneutem
29 drücken von »LAP / RESET« (1)[*1] zur
30 aktuellen gemessenen Zeit.
31 Zum endgültigen Stoppen der Zeit
32 drücken Sie »START / STOP« (2)
33
34 6. Zum Rückstellen der Anzeige auf

87 Die Leerzeile befindet sich im Original auf einer Knickstelle, die schlecht zu beschreiben ist.

35 [0:00oo] drücken Sie, nach dem
36 Stoppen der Zeit, »LAP / RESET« (1).
37
38 II Einstellung / Benutzung der Weckfunktion
39
40 1. Drücken Sie »Mode« bis im Anzeige-
41 feld die »Stundenanzeige« und »MO«
42
im oberen Anzeigefeld blinkt
43
44 2. Wählen Sie nun mit »STOP / START« (2)
45 die gewünschte Weckzeit in Stunden.
46
47 3. Zum Stellen der Minuten drücken Sie
48 »LAP / RESET« (1). Die Minutenanzeige
49 blinkt. Mit »START / STOP« (2) können
50 sie die gewünschte Zeit in Minuten
51 einstellen.
52
53 *1 wechselt das Anzeigefeld
54 4. Zum Wechsel der Anzeige zur
55 aktuellen Zeit drücken sie »MODE« (3).
56
57 5. Zur Kontrolle der »Weckzeit« drücken
58 sie »LAP/ RESET« (1). Im Anzeige-
59 feld erscheint die Weckzeit.
60
61 6. Zum Einstellen der Weckfunktion
62 drücken sie »LAP / RESET« (1) und
63 zusätzlich »START / STOP« (2).
64 Es erscheint in der rechten, oberen
65 Ecke des Anzeigefeldes ein Glocken-
66 symbol »{«. Die Uhr befindet sich
67 nun in Alarmbereitschaft.

Beispiel (12.11; Rüdiger, 18) {193 Wörter} (Endfassung)

1 [Leeres Deckblatt]
2 Gebrauchsanweisung
3 Einstellen der Uhrzeit:
4 - 3x „Mode“ Knopf drücken
5 (es blinkt die sek. Anzeige)
6 - durch drücken der „Start/Stopp“ Taste
7 zeigt dieses Feld Null an.
8 - 1x „LAP/Reset“ Taste drücken
9 (es blinkt die min. Anzeige)
10 durch die „Start/Stopp“ Taste läßt sich

11 die gewünschte min. Zahl eingeben.
12 - 1x „LAP/Reset“ Taste drücken
13 (es blinkt die Std. Anzeige)
14 durch drücken der „Start/STOP“ Taste
15 eingeben der gewünschten Std. Zeit
16 möglich.
17
18 Mit dem drücken des „Mode“-Knopfes
19 ist diese Uhrzeit programmiert.
20
21 Einstellen des Datums
22 - 3x „Mode“-Knopf drücken
23 - 3x „LAP/Reset“-Taste drücken
24 (es blinkt die Datumsanzeig)
25 - durch Drücken der „S/S“ Taste läßt sich
26 das Tagesdatum eingeben.
27 - „LAP/Reset“ Taste drücken
28 (es blinkt Monatsanzeige)
29 durch drücken der „S/S“ Taste einstellen
30 des Monats möglich
31 - „LAP/Reset“ Taste drücken
32 (es blinkt nun Tagesname)
33 durch drücken der „S/S“ Taste einstellen
34 des Tages möglich
35 Mit dem drücken des „Mode“Knopfes
36 ist auch das Datum programmiert.
37
38 Einstellen der Weckzeit
39 - 2x Mode Taste drücken
40 (es blinkt die Stundenangabe)
41 durch drücken der „S/S“ Taste ein-
42 stellen der Std. möglich
43 - LAP/Reset Taste drücken
44 (es erscheint eine Glocke als bestätigung
45 des Weckens u. es blinkt die min. An.)

Beispiel (12.11; 1. Fassung) {333 Wörter}[88]

1 Stoppuhr

2 Uhrzeiteinstellung
3 Zum Einstellen der Uhrzeit folgende
4 Punkte beachten: a) 3x den Mode
5 Knopf drücken. (Es blinkt nun die
6 ~~Xx~~ Sekundenanzeige auf). ~~Mit~~ Nach ein-
7 maligen drücken der Start/Stopp
8 Taste zeigt diese Sek. Anzeige Null.
9 b) Zum Einstellen der Minuten
10 nun den LAP/Reset Knopf drücken.
11 (Es blinkt die Min. Anzeige)
12 Mit der Start/Stopp Taste läßt
13 sich nun die Minutenzeit einstellen.
14 c) Durch nochmaliges drücken der
15 LAP/Reset Taste läßt sich nun die
16 Stundenzeit eingeben. (Es blinkt
17 die Stundenanzeigen). Mit der Start/
18 Stopp Taste ~~läßt~~ läßt sich nun die
19 Stundenzeit eingeben.
20 Mit dem drücken der Mode Taste
21 ~~erscheint~~ ist die Uhrzeit nun
22 fest programmiert.
23
24 Einstellen des Datums
25 - 3x Mode Taste drücken
26 - 3x LAP/Reset Taste drücken.
27 (es blinkt nun die Datumsanzeige)
28 - durch drücken der Start/Stopp
29 Taste läßt sich nun die Tages-
30 zeit eingeben.
31 - durch erneutes drücken der LAP/
32 Rest Taste (es blinkt die Monatsanzeige)
33 ist das Einstellen des Monats möglich.
34 ~~Dazu xxxxx~~ Dazu wieder Start/
35 Stop Taste drücken
36 - drücken der LAP/Reset Taste Ein-
37 stellung des Tages möglich.

---

88 Der Text ist im DIN A-5 Format geschrieben.

38 Durch drücken der Mode Taste ist
39 nun auch das Datum eingestellt.
40
41 Einstellen der Weckzeit
42 - 2x Mode Taste drücken
43 (es blinkt die Stundenangabe)
44 - durch drücken der Star/Stop Taste
45 Eingeben der gewünschten Stundenzeit
46 möglich
47 - durch drücken der LAP/Reset Taste
48 (es blinkt das min. Feld *1) und an-
49 schließendes drücken der Start/Stopp
50 Taste, Einstellung der gewünschten
51 min. Zahl möglich. ~~Gleichzeitig~~
52 *1) und eine Glocke wird sichtbar
53 ~~xxxx~~ bestätigung des Weckens.
54 Durch Drücken der Mode Taste
55 ist diese Weckzeit programmiert.
56 Um das Wecken zu unterbrechen
57 LAP/Reset Taste drücken. Um die
58 Bestätigung zu löschen LAP/Reset
59 Taste drücken und Start/Stopp Taste
60 drücken. Die Glocke verschwindet
61 wieder.
62
63 Einstellen der Stoppfunktion
64 - 1x drücken des Mode Knopfes
65 (es erscheint eine Nullanzeige)
66 - durch drücken der „Start/Stopp“ Taste
67 wird der Stopppvorgang gestartet. Mit der
68 S/S Taste wird dieser vorgang auch ge-
69 stoppt.
70 - durch drücken der LAP/Reset Taste
71 während des Stoppvorgangs läßt sich
72 die Zwischenzeit ablesen.
73 ~~In der Zwischenzeit~~ Währenddessen läuft
74 der normale Stoppvorgang weiter.

Beispiele aus der Universität

Beispiel (Uni-2.12; Ariane, 22) {217 Wörter}

1
2
3
4
5 Mit dem Erwerb dieser Quarz-Stoppuhr haben
6 Sie sich für ein zuverlässiges Meßinstrument der
7 Firma ETIC entschieden.
8 Um Sie in die multiplen Funktionen ausreichend
9 einzuweisen, wollen wir diese Schritt für Schritt durch-
10 gehen.
11 Betrachtet man die Anzeige der Uhr in der Aus-
12 gangsposition, so erfährt man die aktuelle Tageszeit.
13 Angegeben werden die vollen Stunden, die Minuten
14 und die Sekunden.
15
16 <u>1. Funktion</u>:"Stoppen eines konkreten Zeitvorgangs"
17 1.) Drücken Sie ~~auf den~~ einmal auf den runden
18 Knopf mit der Bezeichnung ‚Mode'. Hierauf er-
19 scheint die Angabe 0.00oo.
20 2.) Betätigen Sie nun die Drucktaste rechts oben
21 (in der Abbildung mit [A] bezeichnet), so
22 beginnt der Stoppvorgang.
23 3.) Bei erneutem Drücken von [A] wird die
24 gestoppte Zeit angegeben.
25 4.) Um die gestoppte Zeit weiterlaufen zu
26 lassen, ist~~,~~ ein weiteres Drücken von [A]
27 nötig. (Stoppvorgang s.3.))
28 5.) Um die normale Tageszeit zu erhalten,
29 drücken Sie den Knopf 'Mode'.
30
31 <u>2. Funktion</u>: „Stoppen eines konkreten Zeitraumes,
32 mit Angabe von Zwischenzeiten"
33 1) Ausführung von 1) und 2).
34 2) Ermitttlung der Zwischenzeit ist durch
35 das Drücken von [B] gewährleistet
36 - der Stoppvorgang wird hierdurch nicht beendet, -
37 die Zeit läuft intern weiter -
38 3) Bei erneuten Betätigen von [B] wird die

39 aktuelle, fortlaufende Zeit der Messung
40 angegeben
41 4) Um den Stoppvorgang zu beenden, drücken
42 Sie [A].
43 5.) Erhalt der Tageszeit siehe 1.5).

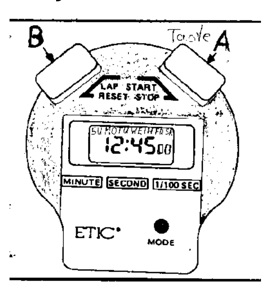
Beispiel (Uni-2.28; w., 36) {169 Wörter}

1 Allgemeine
Gebrauchsanweisungen
2
3
4 Die digitale Quarz-Stoppuhr hat 6 verschiedene
5 Funktionen. Sie zeigt Stunden, Minuten,
6 Sekunden, Monat, Wochentage und Tage
7 an, wobei die Stundenanzeige von 12 auf 24
8 umgeschaltet werden kann. Darüber hinaus
9 ist die Uhr mit Alarmsiganl, Stundensignal
10 und Stoppfunktion ausgerüstet.
11
12 Die unterschiedlichsten Funktionen werden mit
13 Hilfe von 3 Bedienungstasten eingestellt.
14
15 o Mode --> Veränderung der Grundeinstellung,
16 z. B Umschalten von Uhrzeit auf
17 Stoppfunktion
18
19 å LAP/RESET --> Aufheben oder Festhalten
20 einer Funktion, z.B. Fest-
21 halten der einzustellenden
22 Uhrzeit
23
24 å START/STOP --> Starten oder Stoppen einer
25 Funktion, z. B Veränderung
26 der Uhrzeit
27 1. Die Stoppfunktion auf 1/100 Sek. genau!
28
29 Ausgehend von der Grundeinstellung Uhrzeit
30 drücken Sie die Funktionstaste o Mode einmal
31 und es erscheint die Stoppfunktion in der

32 Nullposition. Dann bedienen Sie wie folgt:
33
34 å START/STOP
35 1 x drücken --> Stoppzeit läuft
36 2 x drücken --> Stoppzeit wird festgehalten
37
38 å LAP/RESET
39 1 x drücken --> Stoppzeit hält --> Zwischenzeit
40 2 x drücken --> Stoppzeit läuft weiter
41
42 Um für den nächsten Stoppvorgang wieder die
43 Nullposition zu erhalten, drücken Sie
44 abschließend die Funktionstaste å LAP/RESET
45 einmal.

Beispiele von Technischen RedakteurInnen[89]

Beispiel (TR-6.5 männl., 28 Jahre) {290[90] Wörter}



Gebrauchsanleitung

1	**Funktion**	**Bedienung**	**Anzeige**	**Erklärung**[91]
2	**Stoppuhr**[92]	1 x Mode-Taste **o**	[0:00oo]	Steht die Anzeige nicht auf Null, siehe: Rücksetzen
3	**Zeitstoppen** Start Stop	 1 x Taste **A** 1 x Taste **A**	 [0:*00oo*] [0:13 18] Min Sec 1/100	 Zeit läuft Zeit ablesen Bei erneuten Druck auf Taste **A** läuft die Zeit weiter
4	Zeit > 30 min.		[1:21 35] Std. Min Sec	Nach 30 Minuten schaltet die Anzeige um.
5	**Rücksetzen** 1.: Stoppen 2.: Rücksetzen	 1 x Taste **A** 2.: Taste **B**	 [0:13 10] [0:00 oo]	 Bereit für neuen Stoppvorgang
6				
7	**Zwischenzeiten nehmen**[93] Start 1. Zwischen zeit 2. Zwischenzeit Gesamtzeit	 1 x Taste **A** 1x Taste **B** 1 x Taste **B** 1 x Taste **B** 1 x Taste **A**	 [0:*00 oo*] [0:13 18] [0:*00 oo*] [0:51 12] [1:03 15]	 Zeit läuft 1. Zwischenzeit ablesbar Gesamtzeit läuft unsichtbar weiter Gesamtzeit läuft sichtbar weiter 2. Zwischenzeit ablesbar Vorgang beliebig wiederholbar Gesamtzeit ablesen

89 Der Zeilenumbruch in diesem Beispiel entspricht aus technischen Gründen nicht dem Original.
90 Graphik der Anzeige = 1 Wort, 1 x Taste A = 4 Wörter
91 Zeile rot unterlegt
92 Blau unterlegt

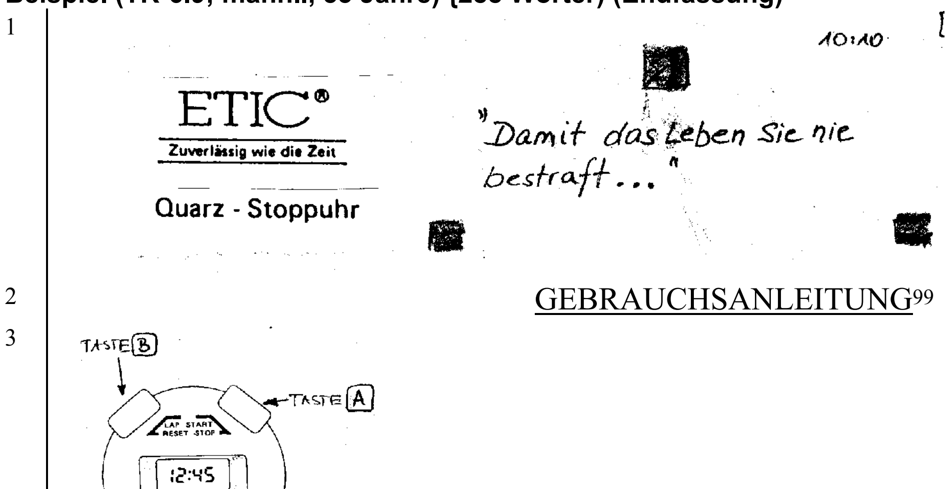
8	**Rücksetzen** 1: Stoppen 2.: Rücksetzen	 1 x Taste **A** 1 x Taste **B**	 [0:51 12] [0:00 oo]	 Bei gestoppter Zwischen zeit muß zun Rück-stellen 2 x Taste **B** gedrückt werden
9	Rückkehr zum Normalmodus	3 x Mode-Taste **o**	FR [**12:45** 53]	Tageszeit und Wochen tag wird angezeigt
10	**Alarmzeit**[94]			
11	**Stellen**[95] Stunde Minute	2 x Mode-Taste **o** 1 x Taste **A** je 1 Std. 1 x Taste **B** (umschalten) 1 x Taste **A** je 1 Min.	[14:31 H] Std. Min. [**15**:31 H] [15:**31** H] [15:**32** H]	Alarmzeit erscheint Stunden blinken auf Das **H** in der Anzeige bedeutet 24 Std. Anzeige Taste B wechselt Std.<-> Min Minuten blinken auf Festhalten der Taste A bewirkt durchlaufen der Std. bzw. Min. Anzeige
12	Rückkehr zum Normalmodus (speichern)	2 x Mode-Taste **o**	FR [**12:45** 53]	Alarmzeit wird gespeichert Tageszeit u. Wochentag wird angezeit
13				
14	**Anzeigen**[96]	Taste **B**	[15:32 H]	
15	**An-abstellen**[97]	Taste **B** gedrückt halten -> 1 x Taste **A**	[15:32 H {]	Alarm eingeschaltet Ersichtlich durch die Glocke in der Anzeige Zum Ausschalten Vorgang wie-derholen

93 Blau unterlegt
94 Blau unterlegt
95 Blau unterlegt
96 Blau unterlegt
97 Blau unterlegt



Beispiel (TR-6.9; männl., 53 Jahre) {288 Wörter) (Endfassung)[98]

1



2 GEBRAUCHSANLEITUNG[99]

3

4 **STOP-UHR-FUNKTION**[100]

5	Funktion	Tasten-druck	Anzeige	Erläuterung der Bedienungsschritte
6	Normal-Anzeige (Uhr-zeit)		[10:55 23][101] Std. Min. Sek.	Um von einer anderen Anzeige in die Normalanzeige zu gelangen, so oft [MODE][102] drücken, bis die Uhrzeit angezeigt wird
7	Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion	1 x [Mode]	[10:55 23] ↓ [0:00 00] Min Sek 1/10 Sek	Um von der Uhrzeit in den Modus „Stop-Uhr" zu gelangen, drücken Sie 1 x [Mode]
8	Löschen einer angezeigten Stopzeit	1 x [A] 1 x [B]	[18:24 14] ↓ [0:00 00]	Um von einer angezeigten ~~Uhr~~ Stopzeit auf Null zurückzustellen, drücken Sie nacheinander: Taste [A]: Stoppen der laufenden Zeit Taste [B]: Auf Null zurückstellen
9	Zeit Stoppen [Start]	1 x [A]	[0:00 oo] ↓ [0:00 22] Min Sek 1/10 Sek	Ist die Stopuhr auf Null gestellt, starten Sie ~~mi~~ durch Drücken der Taste [A] den neuen Stopvorgang.
10	automatisches Umschalten der Zeitangabe auf Stunden		↓ [32:16 10] Std Min Sek	Nach einer Zeit von 30 Minuten schaltet die Uhr automatisch auf eine Zeitanzei-ge um, bei der ~~x~~ vergangene Stunden, Minuten und Sekunden abzulesen sind.

98 Der Zeilenumbruch in diesem Beispiel entspricht aus technischen Gründen nicht dem Original.
99 Kasten farbig unterlegt
100 Blau unterlegt
101 Alle Display-Darstellungen sind blau unterlegt.
102 Alle Tastensymbole sind entsprechend der Abbildung farbig unterlegt.

11	STOPPEN der laufenden Zeit	1 x [A]	Min Sek 1/10 Sek [9:96 12]	Durch erneutes Drücken der Taste [A] stoppen Sie die Zeit
12	Zwischenzeit nehmen Zurück zur laufenden Stop-Zeit	~~Tast~~ 1 x [A] 1 x [B]	[3:22 24] Min Sek 1/10 Sek [3:32 12]	Sie können eine Zwischenzeit festhalten, indem Sie bei laufender Stopuhr die Taste [B] drücken. Die Stopzeit läuft unterdessen im Hintergrund weiter. Drücken Sie erneut Taste [B], erscheint wieder die laufende Stopzeit in der Anzeige
13	**Wecker-/Alarm-Funktion**[103]			
	Weck-Zeit anziegen lassen	[B] drücken + festhalten	[7:30 00]	Wird die normale Uhrzeit angezeigt und Sie drücken [B] und halten sie gedrückt, sehen Sie auf der Anzeige die eingestellte Weckzeit. Nach dem Loslassen der Teaste erscheint wieder die Normalzeit.
	Einstellen der Weckzeit	2 x [MODE]	[**7** : 30 00]	Wird die normale Uhrzeit angezeigt und Sie drücken 2 x [MODE], erscheint die eingestellte Weckzeit. Die Stundenziffern blinken - sie können nun eingestellt werden.
	Stunden ~~anz~~ einstellen Stunden-schnellvorlauf	? x [A] Je nach Einstellung der Stunden [A] gedrückt halten	↓ [**8** : 30 00] ↓ [**9** : 30 00] Std. Min Sek [**15** : 30 00]	~~Bei~~ Mit jedem Drücken von [A] stellen Sie die Stundenanzeige um 1 Stunde vor. Halten Sie [A] längere Zeit gedrückt, wird der Stundenschnellvorlauf eingeschaltet. Wenn Sie [A] loslassen, stoppt der Vorlauf ~~und Sie können dies~~
	Minuten einstellen	1 x [B]	↓ [15 : **31** 00] Std. Min Sek	Drücken Sie 1 x [B], blinken die Weckzeit-Minuten - Sie können Sie nun in gleicher Weise eingestellen ~~wie die Stunden bei den~~ wie bei der Stundenanzeige ([A])
	An- und Abstellen der Weckfunktion-Einstellg.	[B] festhalten + [A]	[15 : **31** 00] ↓ [**10** : **22** 13] Std. Min Sek	Indem Sie einmal die [MODE]-Taste drücken, beenden Sie die Weckzeit-Einstellung und gelangen wieder zur normalen Uhrzeit-Anzeige.
	~~einstellen der M~~ Beenden der Weck-Zeit	1x [MODE]	[10 : 22 13{]	Halten Sie [B] gedrückt und drücken 1 x [A], stellen Sie die Weckfunktion an bzw. aus. Ist die Weckfunktion eingeschaltet, erscheint eine kleines Glockensymbol in der oberen rechten Ecke der Anzeige.

103 Blau unterlegt

Abstellen des Wecksinals	1 x [B]		~~Die~~ Zur eingestellten Weckzeit ertönt das Wecksignal für maximal 60 Sekunden. Indem Sie B drücken, unterbrechen Sie das unange~~hm~~nehme Geräusch

Beispiel (TR-6.9, 1. Fassung)

Funktion	Bedienungsschritte	Anzeige

Beispiel (TR-6.9, 2. Fassung)

Funktion	Erläuterung (Bedienungsschritte)	Tastendruck	Anzeige
Normal-Anzeige (Uhrzeit)	Mit der [Mode] -Taste schalten Sie zu verschiedenen Nutzungen und Anzeigen um. Um von anderen Anzeigen in die Normalanzeige zu gelangen, [Mode] so oft drücken, bis die Uhrzeit angezeigt wird		[9:55 23] Std. Min Sek
Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion	Von der Uhrzeit-Anzeige ausgehend, 1x [Mode] drücken	1 x [Mode]	[9:55 23] ↓ [0:00 00]
Löschen einer angezeigten Stopzeit	Um von einer angezeigten Stopzeit auf Null zurückzustellen: Taste [A] Stoppen der laufenden Stopuhr Taste [B] Auf Null zurückstellen	1 x [A] 1 x [B]	Min Sek 1/10 [10:22 25] ↓ [00:00 00]

Beispiel (TR-6.9, 3. Fassung)

FUNKTION	Erläuterung der Bedienungsschritte	Tastendruck	Anzeige
Normal-Anzeige (Uhrzeit)	Um von einer anderen Anzeige in die Normalanzeige zu gelangen, so oft [Mode] drücken, bis die Uhrzeit angezeigt wird. - Mit der [Mode] -Taste schalten Sie zu verschiedenen Nutzungen und Anzeigen um.		Std. Min Sek [9:55 23]
Wechseln zur Stop-Uhr-Funktion	Von der Uhrzeit-Anzeige ausgehend, 1x [Mode] drücken	1 x [Mode]	Min Sek 1/10 Sek [9:55 23] ↓ [0:00 00] Min Sek 1/10 Sek
Löschen einer angezeigten Stopzeit	Um von einer angezeigten Stopzeit auf Null zurückzustellen: Taste [A] Stoppen der laufenden Stopuhr Taste [B] Auf Null zurückstellen	1 x [A] 1 x [B]	

Beispiel (TR-6.13; weibl., 28 Jahre) (Endfassung) {280 Wörter}

1 Gebrauchsanweisung
für
Quarz-Stopp-Uhr

2

Nullstellung
Zwischenzeit
LAP START
RESET STOP
12:45
MINUTE SECOND 1/100 SEC
ETIC
MODE
Funl
(Mo
atteriefach

3 *hierhin müßten:*
4 *Einstellung der Uhr und des Datums*
5 *Zum Einstellen des Alarms sollte*
6 *12/24-Stunden-Funktion mit Anzeige*
7 *a/p/ H z. B. klar sein.*
8 [Abb.: Tasten mit „A“ und „B“ beschriftet]
9 <u>Zeitnahme mit der Stoppuhr</u>
10
11 (Ausgangsfunktion: Uhrzeit)
12
13 o MODE-Taste 1x drücken
14 Die Anzeige im Anzeigenfeld ändert sich.
15 o Im Anzeigefeld erscheint die zuletzt
16 gestoppte Zeit
17 o Durch Drücken der Taste A können Sie
18 die Stopp-Zeit auf 0: 00 stellen
19 o Zum Start drücken Sie nun Taste B
20 *
21 o Gestoppt wird die Zeit durch
22 nochmaliges Drücken der Taste B
23 o MODE-Taste 1x drücken, um in die
24 Uhrzeit-Anzeige zu schalten.
25
26 <u>Besonderheiten bei der Zeit-Nahme</u>
27 Während die Stopp-Zeit läuft, können Sie durch Drücken
28 der MODE-Taste wieder in die Uhrzeit-Anzeige schalten.
29 Die Stopp-Funktion bleibt aktiv. Als Signal ertönt alle
30 5 Minuten ein Piep-Ton.
31

32 Läuft die Stopp-Zeit länger als 30 Minuten, ändert
33 sich die Anzeige im Anzeigefeld und es erscheint
34 [0: 30] die Stunden-/ Minutenanzeige.
35
36 * Durch Drücken der Taste A können Sie die Zwischenzeit nehmen.
37 Nochmaliges Drücken läßt die Gesamt-Zeit weiterlaufen.
38 [Abbildung der Uhr; im Display ist das Glockensymbol eingezeichnet]
39 Einstellen des Alarms
40
41 (Ausgangsfunktion: Uhrzeit)
42
43 o MODE-Taste 2x drücken
44 o Die Stundenanzeige blinkt
45 jetzt und Sie können durch
46 Drücken der Taste B die Stunde
47 eingeben.
48 o Nach Eingabe der Stunde
49 erscheint im Anzeigefeld
50 rechts oben {.
51 { zeigt Ihnen, daß die
52 Alarmfunktion aktiv ist.
53 o Jetzt können Sie die Minuten
54 einstellen.
55 o Zum Abschluß drücken Sie die
56 MODE-Taste.
57
58 Aktivieren/Ausschalten der Alarmfunktion
59 Halten Sie Taste A gedrückt und drücken Sie dann
60 Taste B. Im Anzeigefeld erscheint {, wenn die
61 Alarmfunktion aktiv ist. Durch nochmaliges Drücken
62 Betätigen der Tasten erlischt { und die
63 Alarmfunktion ist ausgeschaltet.

Beispiel (TR-6.13, 1. Fassung) {253 Wörter}

1 Allgemein: Wahl innerhalb Einstellungsschritten
2
3 [Abbildung der Uhr; die Tasten sind durch Linien mit dem Text verbunden]
4
5 Bei Stoppfunktion: Zwischenzeitnahme [Linie zur Lap/ResetTaste]
6 Fortsetzung der Zeitnahme
7 Nullstellung vor Stoppen
8
9
10 [Linie zur Start/Stop-Taste] Bei Stoppfunktion: Beginn der Zeitnahme
11 Ende der Zeitnahme
12 Bei Alarmfunktion: Feineinstellung

13
14 [Linie zur Mode-Taste] 1 x drücken = Stopfunktion
15 2 x drücken = Alarmzeit einstellen
16 3 x drücken = Uhrzeit (12/24) Datum
17
18 [Linie zur Lap-Reset und Start-Taste] -> 1. drücken + halten, dann
19 2. drücken und { ein/aus
20
21 <u>WICHTIG</u>
22 - Ausgangsstellung
23 - Beim Einstellen des Alarms
24 muß Einstellen der Uhrzeit
25 bekannt sein!
26 [Abb. der Uhr: Tasten mit „A“ und „B“ beschriftet]]
27 Zeitnahme mit der Stopuhr
28
29 o Ausgangsfunktion: Uhrzeitanzeige
30 o MODE-Taste drücken
31 Tage blinken
32 Anzeige ändert sich in:
33 [0: 00 oo]
34 Zeigt letzt gestoppte Zeit an
35 Nullstellung mit Taste A
36 Zum Start Taste B drücken
37 Zwischenzeit nehmen:
38 Taste A drücken, zur Fortsetzung
39 die Taste erneut drücken
40 Zeit nehmen: Taste B drücken
41
42 Mode-Taste drücken wieder Uhrfunktion
43
44 Während die Stopzeit läuft, können Sie durch Drücken der Mode-Taste
45 wieder in die Uhrfunktion schalten. Ist diese Funktion aktiv,
46 ertönt alle 5 Minuten ein Signal-Ton.
47 Durch Drücken der MODE-Taste erscheint wieder die Minuten-
48 anzeige.
49 Besonderheit: Dauert die Stopzeit länger als 30 Minuten,
50 ändert sich die Anzeige:
51 [0 : 30 oo]
52 Std min sek
53 <u>Einstellen des Alarms:</u>
54 Ausgangstellung: Uhrzeitanzeige
55
56 Mode-Taste 2x drücken
57
58 Stunde blinkt, mit Taste B, Stunde einstellen, entweder mehrmals
59 drücken oder gedrückt halten
60

61 Nach Eingabe der Std erscheint {, zeigt das Alarmfunktion aktiv ist.
62 Taste A drücken, speichert Stunde und ermöglicht Minuteneinstellung
63 mit Taste B einstellen.
64 Mode-Taste drücken. Alarm-Funktion ist aktiv, wenn im
65 Anzeigefeld über der Sekundenanzeige { erscheint.
66
67 Aktivieren der Alarmfunktion: Taste A gedrückt halten, Taste B
68 kurz drücken.